

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT  
DE LA PRÉÉCRITURE SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES À ÉCRIRE DES TEXTES  
VARIÉS EN PREMIÈRE SECONDAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE  
(CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR  
MÉLANIE BOULIANNE

JANVIER 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Nous choisissons dans notre parcours des défis afin de nous perfectionner, d'atteindre des objectifs personnels. Nous croyons nous lancer seuls dans l'aventure, mais nous découvrons rapidement et parfois avec surprise que des gens nous soutiennent, nous guident. D'autres participent à notre projet, nous encouragent, nous donnent l'énergie nécessaire et ne cessent de croire en nous. Certaines personnes, parce que nous les avons en grande estime, deviendront même la clé de notre réussite. C'est pourquoi je tiens à remercier particulièrement ma directrice de maîtrise, Clémence Préfontaine, professeur titulaire au département de linguistique et de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, qui n'a jamais cessé de croire en mes capacités, qui a su orienter ma recherche dans l'efficacité et l'ouverture. Cette recherche n'aurait pas vu le jour sans son aide constante, sa motivation et sa passion qu'elle seule sait transmettre.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
 INTRODUCTION.....	 1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'enseignement de l'écriture .....	4
1.2 L'enseignement de la préécriture.....	5
1.3 L'historique des programmes du ministère de l'Éducation.....	8
1.4 La motivation à écrire.....	10
1.5 Le portfolio.....	12
1.6 Objectif de la recherche.....	13
 CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	14
2.1 La psychologie cognitive.....	14
2.2 Le processus d'écriture.....	16
2.3 Les modèles d'écriture de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1998).....	18
2.4 La préécriture .....	23
2.5 La lecture.....	26
2.6 La motivation scolaire.....	29
2.7 Le portfolio scolaire .....	36
2.8 Conclusion.....	38
 CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE .....	40
3.1 Les paradigmes de la recherche.....	40
3.2 Sujets de recherche.....	41

3.3 Validation des instruments de recherche .....	42
3.3.1 Les questionnaires .....	42
3.3.2 La séquence d'enseignement.....	44
3.4 Description des instruments de recherche .....	46
3.4.1 Le questionnaire de classement des élèves pour les entrevues.....	47
3.4.2. Le questionnaire des données sociologiques .....	48
3.4.3 Le questionnaire sur la motivation scolaire et la préécriture.....	48
3.4.4 Le questionnaire d'entrevue .....	49
3.5 Séquence d'enseignement .....	50
3.5.1 Compétences disciplinaires visées .....	50
3.5.2 Déroulement de la séquence d'enseignement.....	52
 CHAPITRE IV	
LES RÉSULTATS .....	67
4.1 LES SUJETS : DONNÉES SOCIOLOGIQUES.....	67
4.2 MOTIVATION PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE ET ENTREVUES .....	69
4.2.1 Résultats relatifs à la motivation en lecture : questions 1 à 4 et entrevues.....	69
4.2.2 Résultats relatifs à la motivation en écriture : questions 5 à 8 et entrevues .....	75
4.2.3 Résultats relatifs à la motivation scolaire : questions 9 à 11 et entrevues .....	81
4.2.4 Résultats relatifs à la motivation scolaire en classe de français : questions 12 à 21 et entrevues.....	88
4.2.5 Synthèse des résultats.....	93
4.3 MOTIVATION RELATIVE À LA PRÉÉCRITURE PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE ET ENTREVUES.....	94
4.3.1 Résultats relatifs à l'intention d'écriture : questions 22 à 25 et entrevues.....	95
4.3.2 Résultats relatifs au destinataire : questions 26 à 29 et entrevues.....	98
4.3.3 Résultats relatifs à la collaboration pour identifier une intention d'écriture et un destinataire : questions 30 à 32 et entrevues.....	102
4.3.4 Résultats relatifs au remue-ménages : questions 33 à 35 et entrevues.....	104
4.3.5 Résultats relatifs à la lecture dans le processus d'écriture : questions 36 à 38 et entrevues .....	109
4.3.6 Résultats relatifs à création d'un plan (planification) : questions 39 à 41 et entrevues .....	111

4.3.7 Résultats relatifs à la collaboration lors de la création d'un plan (planification) : questions 42 à 44 et entrevues.....	115
4.3.8 Synthèse des résultats relatifs à la préécriture .....	118
4.4 Synthèse des résultats.....	121
CONCLUSION .....	124
APPENDICE A LE QUESTIONNAIRE, PREMIÈRE VERSION .....	131
APPENDICE B LE QUESTIONNAIRE, DEUXIÈME VERSION .....	142
APPENDICE C LE QUESTIONNAIRE DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES .....	153
APPENDICE D DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT .....	157
APPENDICE E QUESTIONNEMENT SUR LA DÉMARCHE DE PRÉÉCRITURE .....	162
APPENDICE F TEXTES SUR LES INTENTIONS D'ÉCRITURE ET SUR LES DESTINATAIRES .....	174
APPENDICE G EXEMPLE DE L'EXERCICE À L'ÉTAPE C .....	178
APPENDICE H EXEMPLE D'UN PLAN DÉTAILLÉ .....	180
APPENDICE I PROJET POUR L'ÉTAPE F .....	182
APPENDICE J VERBATIMS DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES.....	184
BIBLIOGRAPHIE .....	221

## LISTE DES FIGURES

Tableau	Page
2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980) redessiné pour une plus grande clarification (D'après Hayes, 1998, p.54).....	19
2.2 L'organisation générale du nouveau modèle (D'après Hayes, 1998, p.56).....	21

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Aperçu de la séquence d'enseignement .....	54
4.1 Résultats relatifs aux données sociologiques.....	68
4.2 Résultats relatifs à la motivation en lecture.....	70
4.3 Résultats relatifs à la motivation en écriture.....	75
4.4 Résultats relatifs à la motivation scolaire.....	82
4.5 Résultats relatifs à la motivation en classe de français.....	89
4.6 Résultats relatifs à l'intention d'écriture.....	95
4.7 Résultats relatifs au destinataire.....	99
4.8 Résultats relatifs à la collaboration pour identifier une intention d'écriture et un destinataire.....	103
4.9 Résultats relatifs au remue-ménages.....	105
4.10 Résultats relatifs à la lecture dans le processus d'écriture.....	109
4.11 Résultats relatifs à la création d'un plan.....	111
4.12 Résultats relatifs à la collaboration lors de la création du plan.....	115



## RÉSUMÉ

La production de textes variés est une activité de résolution de problèmes nécessitant l'activation de nombreux processus. La complexité de cette tâche nécessite un engagement cognitif, métacognitif et affectif de l'élève, c'est-à-dire une grande motivation qui n'est malheureusement l'apanage que de quelques élèves. En effet, la perception de la valeur de la tâche et de ses compétences à l'accomplir ne sont que quelques variables qui peuvent créer obstacle à l'écriture. Certains élèves éprouvent des difficultés dès la préécriture, d'autres en auront davantage lors de la mise en texte ou au moment de la révision. Bien que plusieurs enseignants accordent une grande importance à la révision de textes, peu consacrent beaucoup d'énergie à la première étape du processus d'écriture, c'est-à-dire la préécriture. Pourtant, la démarche liée à la préécriture permettant à l'élève de bien préparer la mise en texte ainsi que de le commencer avec plus de confiance devrait être davantage enseignée afin de motiver les élèves à écrire.

Nous avons élaboré une séquence d'enseignement à partir des recherches de Hayes et Flower sur la production de textes. Un portfolio en écriture créé par Fortier et Préfontaine (2005a), permettant à l'élève de connaître toutes les dimensions de la préécriture, a été utilisé pour construire la séquence d'enseignement. À la fin de la séquence, les élèves devaient reconnaître l'utilité des différentes étapes de la préécriture et se sentir habiles à les utiliser. Ils devaient ainsi être en mesure d'identifier correctement la tâche d'écriture, d'identifier leur intention d'écriture, d'identifier le destinataire de leur texte, de prévoir les difficultés qu'ils pourraient rencontrer ainsi que les forces qu'ils se reconnaissent. Enfin, ils devaient être capables de faire un remue-méninges, de créer un plan facilitant leur travail et de collaborer avec leurs camarades de classe tout au long de cette préécriture. Les variables retenues pour l'analyse ont été la connaissance des étapes de préécriture, la perception de la compétence par les élèves à accomplir ces étapes et la valeur qu'ils leur accordent.

Le travail avec les sujets a d'abord consisté à recueillir leurs connaissances relatives à des activités de préécriture, leur sentiment de compétence face à celles-ci et leur perception de la valeur des activités avant la séquence d'enseignement par le biais d'un questionnaire comportant 42 questions. Puis, les élèves ont vécu différentes activités d'écriture afin de se familiariser avec toutes les étapes de la préécriture. À la suite de la séquence d'enseignement, les élèves ont répondu à nouveau au même questionnaire afin de vérifier si la séquence avait des effets sur leur motivation à écrire. Lors du prétest et du post-test, six élèves, retenus selon leurs résultats scolaires (deux faibles, deux moyens, deux forts) ont participé à des entrevues semi-dirigées afin d'apporter un éclairage sur certaines questions.

L'analyse des résultats a montré que le fait d'enseigner la préécriture permet aux élèves de reconnaître une valeur à la tâche de préécriture et de bien comprendre l'importance de l'intention d'écriture, du destinataire, du remue-méninges et du plan. Toutefois, le fait que les élèves se sentent compétents pour faire leur préécriture ne s'est pas révélé comme un facteur assez considérable pour rendre les élèves plus motivés à écrire.

Mots clés : préécriture, planification, motivation, écriture, textes variés, secondaire

## INTRODUCTION

Les enseignants des écoles secondaires du Québec ne s'étonnent plus du manque de motivation des élèves quand vient le temps d'écrire. Dès la première année du secondaire, les élèves n'ont souvent pas envie d'écrire et le font, la plupart du temps, rapidement, sans grande réflexion ni préparation. Tout en considérant que la motivation à écrire est tributaire de nombreuses variables qui ne sont pas toutes d'ordre scolaire, un regard sur les pratiques d'enseignement pourrait tout de même nous éclairer à propos du manque de motivation des élèves à écrire des textes dans un cadre scolaire.

En effet, l'écriture est enseignée comme si les élèves savaient naturellement comment composer des textes, et ce, malgré les dernières indications du ministère de l'Éducation (MEQ, 2003, appelé ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, MELSL, depuis 2005) quant à l'importance de l'enseignement du processus d'écriture, enseignement qui devrait permettre aux élèves de démystifier cette tâche complexe. Trop souvent, la préécriture, première étape du processus d'écriture, qui permet aux élèves de bien se préparer à leur projet d'écriture, est bâclée en ce sens qu'elle est peu mise à profit pour leur permettre de comprendre les gestes qu'ils posent et ainsi de développer leur autonomie. Les enseignants donnent les directives, proposent des plans et les élèves doivent ensuite se débrouiller du mieux qu'ils peuvent. Les élèves ne sachant pas vraiment comment s'y prendre au moment de la préécriture puis au moment de la mise en texte, il n'est pas étonnant de constater le peu de motivation qu'ils démontrent à écrire des textes variés. En effet, les périodes consacrées à l'écriture donnent l'occasion aux enseignants d'entendre les questionnements et insécurités de leurs élèves.

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux effets de l'enseignement de la préécriture sur la motivation scolaire des élèves à écrire des textes variés en première secondaire, au moyen d'un portfolio en écriture. La problématique, présentée dans le premier chapitre, dessinera le portrait de l'enseignement de l'écriture et, plus spécifiquement, de la préécriture tout en traçant le cadre de référence offert par le programme du MEQ. Nous pourrions par la suite établir le lien entre l'enseignement de l'écriture et de la préécriture dans les écoles du Qué-

bec, la motivation des élèves à écrire dans un cadre scolaire et à l'utilisation du portfolio comme outil d'enseignement. Ce portrait de la situation nous permettra ensuite de rappeler l'objectif de notre recherche.

Le cadre théorique présentera, dans un premier temps, les principales composantes de la psychologie cognitive sur laquelle s'appuient l'enseignement stratégique et le processus d'écriture de Hayes (1998). Par la suite, après avoir expliqué le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (modèle de 1980) puis celui de Hayes (modèle de 1998), et avoir expliqué les composantes de la préécriture, un bref aperçu de la place de la lecture dans le processus d'écriture sera tracé. Nous nous attarderons en profondeur, ensuite, à la motivation des élèves dans le domaine scolaire. Le cadre théorique se conclura par la présentation du portfolio puisque c'est ce matériel qui a été choisi pour notre séquence d'enseignement.

Enfin, la méthodologie de la recherche est précisée au troisième chapitre. Le troisième chapitre expliquera la démarche de recherche que nous avons entreprise en décrivant d'abord les paradigmes de notre recherche et les sujets de la recherche, en expliquant ensuite comment nous avons procédé pour la validation des divers instruments de recherche et en présentant les questionnaires utilisés ainsi que les compétences visées par la séquence d'enseignement et nous présenterons le déroulement de la séquence d'enseignement complète.

Le quatrième chapitre présentera l'analyse des données recueillies en vue de vérifier les effets de l'enseignement de la préécriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire, au moyen d'un portfolio en écriture. Les résultats seront présentés et interprétés selon les parties du questionnaire : les données sociologiques, la motivation scolaire et la motivation pour la préécriture, en comparant les réponses au prétest et au post-test et en apportant l'éclairage obtenu grâce aux entrevues semi-dirigées.

La conclusion sera l'occasion de revenir sur l'ensemble des résultats et d'envisager les perspectives de recherches futures.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

La motivation des élèves du secondaire en production écrite est tributaire de facteurs de différents ordres. Certains de ces facteurs sont d'ordre intrinsèque comme la perception de l'élève sur ses propres capacités, sur la valeur de l'éducation au sein de sa famille, ses expériences antérieures, etc. Toutefois, d'autres facteurs, d'ordre extrinsèque, doivent faire l'objet de la préoccupation des enseignants, puisqu'ils peuvent exercer un certain pouvoir sur ces facteurs. En effet, « les résultats des recherches empiriques anglo-saxonnes montrent que l'enseignant peut susciter, engager, soutenir et maintenir [la] motivation à apprendre » (Legendre, 2005, p. 917). Son enseignement pourra donc accentuer la motivation des élèves ou, au contraire, la diminuer. Aussi, comme les enseignants adoptent des pratiques pédagogiques en fonction de leurs perceptions et de leurs croyances, les élèves sont amenés à apprendre selon certaines approches et à accorder plus ou moins de valeur à une tâche et à persévérer selon l'attitude, le discours et les pratiques de leurs enseignants. L'influence de l'enseignant est donc grande et un enseignant persuadé des vertus d'une pratique aura tendance à la favoriser au détriment d'autres pratiques. D'ailleurs, certains enseignants reproduisent plus ou moins consciemment des pratiques qu'ils ont connues en tant qu'élèves (Garcia-Debanco, 1995). Les pratiques d'enseignement de l'écriture et de la préécriture en particulier seront ici décrites en faisant des liens avec les programmes d'études du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)<sup>1</sup>. Nous porterons également une attention particulière à la question de la motivation des élèves quant à la production écrite et sur l'utilisation du portfolio d'écriture. Enfin, nous préciserons l'objectif de notre recherche.

---

<sup>1</sup> En vertu du décret numéro 120-2005 adopté le 18 février 2005, le ministre et le ministère de l'Éducation seront désormais désignés sous les noms de ministre et de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministre/index.asp?page=ministres>

## 1.1 L'enseignement de l'écriture

Les perceptions des enseignants quant à l'apprentissage de l'écriture influencent nécessairement leur enseignement. Selon Perrenoud (1997), plusieurs adultes, devant le manque d'explication rationnelle du processus de la production écrite, croient que celle-ci s'apprend en écrivant et que seuls ceux qui maîtrisent parfaitement le français y ont accès. Lippa et Harlin (1990) mentionnent que les enseignants ont souvent tendance à comprendre l'acte d'écrire davantage comme une habileté plutôt que comme un processus. De ce fait, ils ne s'offrent que peu en modèles, ne font que peu ou pas travailler les élèves en équipe afin que chaque élève soit responsable d'une partie d'un texte à écrire ou ne font que peu ou pas écrire pour le plaisir (Granger, 2005). Ils offrent seulement de nombreuses occasions aux élèves d'écrire. Comme le souligne Reuter (1996, p. 16), l'écriture est enseignée « via la rédaction, sans théories du texte ou de l'écriture. » Pourtant, Béatrix Koelher, Nidegger, Revaz, Riesen, et Wirthner (1999) notaient qu'une multiplication des productions écrites n'était d'aucune aide observable sur la progression réalisée au texte final. De plus, une telle pratique d'enseignement fortifie la croyance des élèves à savoir que l'écriture est un don et ces derniers peuvent dès lors adopter une attitude négative face à l'écrit (Hayes, 1998) puisqu'ils n'ont aucun contrôle sur ce don qu'ils ne peuvent pas améliorer. Le don se transmet donc comme par magie et ne nécessite pas une intervention raisonnée et progressive, ni un effort constant de la part de l'apprenant (Barré de Miniac, 2002). En effet, en plus de ne pas recevoir d'enseignement sur le processus d'écriture, les élèves sont souvent mis en présence de textes finis, parfaits, d'auteurs célèbres et n'ont pas accès aux différentes étapes par lesquelles ces auteurs passent pour arriver à leur produit fini (Reuter, 1996). Tout le travail de l'écriture est occulté et rend l'écriture d'un bon texte inaccessible aux élèves. En effet, comment pourraient-ils concurrencer des auteurs si mythiques? Pourtant, étudier le parcours d'écriture des auteurs permettrait aux élèves de se rendre compte de la complexité de la tâche et du temps nécessaire à la planification de l'écrit, à la correction et la révision du texte (Reuter, 1996; Penloup, 1994).

Pour d'autres enseignants, les habiletés des élèves dépendent avant tout des types de textes à écrire. Ils font porter davantage leurs enseignements sur les caractéristiques propres au genre de texte travaillé. La longue absence de théorie sur l'écriture et l'enseignement de la grammaire centré sur la phrase et non sur le texte expliqueraient que les enseignants se trouvent démunis face à l'enseignement de l'écriture, qu'ils procèdent alors intuitivement et que, finalement, ils n'enseignent pas l'écriture en tant que telle (Reuter, 1996). Ainsi, ce sont davantage les sous-systèmes de la langue qui sont enseignés tels l'orthographe, la syntaxe, le vocabulaire, la conjugaison puisque ces systèmes sont plus faciles à diviser en objectifs d'apprentissage aisés à évaluer. Toutefois, cet enseignement centré sur la grammaire de la phrase demande à l'élève de comprendre par lui-même comment intégrer ses connaissances grammaticales à la production écrite et de faire une synthèse « magique » pour devenir autonome dans ses écrits (Reuter, 1996). Simard (1995) note que les élèves compétents en écriture sont ceux qui sont à même de gérer leurs savoirs sur les diverses composantes de la langue et du discours et dont les savoir-faire les rendent capables d'accomplir des tâches rédactionnelles concrètes qui sont souvent perçues par l'aspect final des productions. Toutefois, bien qu'il ne faille pas négliger l'importance du texte final, tout le processus d'écriture qui amène l'élève à la production d'un texte final est aussi sinon plus intéressant que le texte fini. L'élève peut d'ailleurs parvenir à l'écriture d'un texte final approprié si toutes les étapes du processus d'écriture lui ont été correctement expliquées. Par ailleurs, selon Hayes et Flower (1980a), la meilleure stratégie pour parvenir à écrire correctement est la planification.<sup>2</sup>

## 1.2 L'enseignement de la préécriture

Simard (1995) note que la formation de scripteurs compétents passe par l'enseignement de toutes les composantes de l'écriture, c'est-à-dire, de façon succincte, la préécriture, la mise en texte et la révision. Pourtant, au Québec, Préfontaine, Fortier, Lusignan, Lebrun et Gagnon (1994) mentionnent que seulement 29 % des enseignants expliquent de façon approfondie

---

<sup>2</sup> Hayes et Flower, ainsi que plusieurs chercheurs, parlent de planification. Nous préférons parler de « préécriture », car alors toutes les activités préalables à l'écriture sont désignées, pas seulement l'organisation des idées en un plan. Cette distinction est présente dans le portfolio en écriture que nous utilisons pour réaliser notre recherche (Préfontaine et Fortier, 2005a et 2005b).

l'étude et la sélection des idées (les mêmes données ont été recueillies par le Groupe DIEPE, 1995), activités pourtant essentielles à la préécriture. De plus, elle permet d'éviter au scripteur une surcharge cognitive (Piolat et Pélissier, 1998). Cette surcharge est souvent présente en écriture puisqu'il s'agit d'une activité cognitive des plus intenses qui fait appel à plusieurs connaissances de différents types et cela simultanément (Piolat et Pélissier, 1998). En plus, les élèves ne sont pas très autonomes à cette première étape (Préfontaine *et al.*, 1994) et les documents utilisés sont traditionnels : livres, documents photocopiés, tableau, rétroprojecteur (Béatrix Koeler *et al.*, 1999; Préfontaine *et al.*, 1994). Ils écrivent selon un plan uniforme, sans avoir d'intention d'écriture bien définie. « Ils ne savent pas encore que, écrire, c'est apprendre à penser » (De Koninck, 2005, p. 14). En effet, les pensées se précisent au fur et à mesure de la mise en texte. C'est en tentant d'exprimer par écrit les réflexions que celles-ci prennent forme et se consolident.

Quand arrive le moment de rédiger un plan, les enseignants encadrent peu les élèves et ils ne les autorisent pas à travailler en équipe à cette étape. En effet, 86 % des enseignants optent pour une approche traditionnelle et ne font pas participer les élèves à la préécriture. Au contraire, les enseignants donnent les directives et vont même parfois jusqu'à proposer un plan (67 %) (Préfontaine, 1998). Cette pratique encourage les élèves à croire qu'écrire consiste à transcrire en une seule coulée les idées qui leur viennent à l'esprit (SeGEC, 1995) puisqu'on ne leur présente pas tout le travail de sélection des idées qui aboutit à la création du plan.

De plus, bien que l'écriture soit un acte de communication, l'échange entre élèves n'est souvent pas favorisé (Préfontaine *et al.*, 1994). Étant donné que la production d'un texte est une activité de résolution de problèmes qui nécessite la gestion simultanée de plusieurs composantes, les scripteurs novices bénéficieraient de l'aide donnée par leurs pairs (Boyer, 1998). Préfontaine *et al.* (1994) mentionnent que des scripteurs qui devraient être experts selon leur âge sont aussi démunis que des scripteurs novices lorsqu'ils doivent écrire : « ils ne savent pas comment commencer leur texte, ils tombent souvent en panne d'idées [...] (p. 154) ». Cette difficulté éprouvée par plusieurs élèves émane de l'enseignement qu'ils ont reçu. En effet, comme les enseignants sont les maîtres à bord et donnent les directives sur tous les

aspects de la préécriture (sujets d'écriture, structure du texte, stratégies à utiliser), les élèves se trouvent démunis lorsqu'ils ont à le faire seuls, de façon plus autonome (Préfontaine *et al.*, 1994). Pourtant, une collaboration entre les élèves et les enseignants leur serait profitable.

De plus, toujours selon les résultats cités par Préfontaine *et al.* (1994), les enseignants ne favorisent pas l'échange entre élèves pour identifier les destinataires et leurs caractéristiques ni leur intention d'écriture. Les manuels utilisés par les élèves n'offrent pas toujours d'explications éclairantes à ce propos. Par exemple, le manuel *Rendez-vous* (Fortin et Tremblay, 2005), dans la section consacrée aux stratégies, présente comment analyser une situation d'écriture. Une seule question porte sur l'intention d'écriture sans aucune explication : « Pourquoi écrirez-vous ce texte? Pour divertir, informer, convaincre... » En ce qui a trait aux destinataires, les auteurs de ce même manuel mentionnent que l'on doit connaître son identité, son groupe d'âge, le lien entre le destinataire et le scripteur ainsi que les connaissances du destinataire. En plus, il est écrit « Il est important de tenir compte des destinataires afin de répondre à leurs besoins et à leurs attentes », mais jamais les auteurs ne précisent comment le faire ni ne démontrent l'effet d'un changement de destinataire ou d'un changement d'intention d'écriture (Fortin et Tremblay, 2005). Par ailleurs, Bétrix Koelher *et al.* (1999) précisent que ce sont moins de la moitié des enseignants qui prennent l'habitude de définir les destinataires avec leurs élèves et que « les destinataires bien que parfois nommés demeurent flous ou implicites » (Bétrix Koelher *et al.*, 1999, p. 70). Perrenoud (1997, p. 22) va dans le même sens et note que la notion de destinataire n'est pas très bien maîtrisée, « l'autre [étant] envisagé, non pas en tant que récepteur qui doit pouvoir reconstruire le sens recherché par le scripteur, mais comme un lecteur-juge. » Comment faire autrement puisque les élèves savent que leurs productions écrites sont produites pour être évaluées par leur enseignant (Reuter, 1996)? Toutefois, il est aussi vrai de mentionner que les scripteurs malhabiles ne savent pas entrer en relation avec leurs lecteurs, qu'ils ont de la difficulté en prendre en compte la dimension sociale de l'activité d'écriture (Cornaie, 1994). Ces lacunes dans l'enseignement persistent donc malgré les intentions du MELS de mieux en mieux définir dans les programmes d'enseignement.



### 1.3 L'historique des programmes du ministère de l'Éducation

Depuis le programme de 1980 (MEQ, 1980), l'écriture n'est plus perçue uniquement comme une série d'opérations, mais ses fonctions de communication sont considérées. Ce programme indique ainsi que l'émetteur d'un discours doit tenir compte de la situation de communication afin de choisir les mots et les phrases appropriées, ainsi que son intention d'écriture (informer, inciter, exprimer ses sentiments, etc.). Toutefois, malgré les modèles du processus d'écriture qui avaient vu le jour à cette époque, il n'est nullement question de l'enseignement du processus d'écriture<sup>3</sup> et des stratégies d'apprentissage de production de textes qui permettraient aux élèves de trouver des idées, de les organiser, de rédiger et de réviser. Les processus cognitifs sous-jacents à la rédaction de textes sont passés sous silence (Roy et Boudreau, 1995). Il n'est que peu question de l'objectivation de sa pratique. Le programme précise que l'émetteur doit être en mesure de prendre un certain recul par rapport à sa production afin d'en assurer la cohérence avec son intention d'écriture initiale. Fait intéressant, le programme de 1980 reconnaît déjà l'importance du caractère signifiant d'une tâche sur la motivation à apprendre : « En effet, on apprend mieux quand on perçoit la signification de ce qu'on apprend » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1980, p. 58).

Quant au programme de 1995 (MEQ, 1995) insiste sur tous les aspects du processus d'écriture (p. 75) et demande que les consignes d'écriture soient précises et complètes (incluant l'intention d'écriture, le destinataire et le genre de texte demandé). Quant à la préécriture, nommée planification dans le programme de 1995, le programme exige que l'élève se situe en tant qu'émetteur, qu'il soit en mesure d'examiner ses conditions d'écriture (temps, longueur du texte, ressources disponibles, etc.) et qu'il puisse cibler son destinataire. Aussi, l'élève doit prévoir le contenu de son texte et l'organiser en fonction de la situation de communication. Il doit par ailleurs déterminer son point de vue et déterminer sa manière d'écrire en utilisant, par exemple, la lecture à haute voix ou la rétroaction de son enseignant ou de ses pairs. Ce programme se préoccupe réellement de ce qui se passe dans la tête des apprenants

---

<sup>3</sup> En effet, le chapitre portant sur l'acquisition des connaissances ne traite que des types de discours (narratifs, descriptifs, analytiques et argumentatifs) et du fonctionnement de la langue (lexique, syntaxe de la phrase et du discours, orthographe d'usage, orthographe grammaticale) (MEQ, 1980, p. 94)

(Chartrand, 1997). Toutefois, il répartit encore les types d'écrits selon les différents degrés du secondaire; par exemple, le texte d'opinion et le texte argumentatif sont toujours réservés pour le dernier cycle du secondaire, soit la quatrième et la cinquième secondaire. Cette répartition est, selon De Koninck (2005), tout à fait arbitraire et ne répond pas aux besoins d'écriture des élèves qui peuvent être plus à l'aise avec un type ou un genre de texte et y investir alors plus d'efforts.

Une correction à ce propos est apportée dans le nouveau programme de formation (MEQ, 2003) puisque les élèves sont amenés à écrire à tous les niveaux du secondaire selon des familles de situation et non plus selon des types de textes. En plus de permettre l'écriture des différents types de textes à tous les niveaux d'enseignement, le nouveau programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2003) oriente nettement l'enseignement de l'écriture en fonction du processus d'écriture. Ainsi, il prescrit d'abord que l'élève doit planifier l'écriture de son texte (préécriture), rédiger son texte, réviser, améliorer et corriger son texte et, finalement, qu'il doit évaluer l'efficacité de sa démarche. Les élèves doivent écrire des textes complets en ayant comme critères d'évaluation « l'adaptation à la situation d'écriture, la cohérence du texte, la construction des phrases et ponctuation appropriées, la justesse du vocabulaire utilisé, le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale et le recours à des stratégies d'écriture appropriées. » (MEQ, 2003, p. 111) De plus, il est clairement spécifié, dans les attentes de fin de cycle, que l'élève doit utiliser ses stratégies liées à la planification pour améliorer ses écrits. La préécriture, telle que présentée dans le nouveau programme de formation (MEQ, 2003, p. 113-114) permet à l'élève de planifier l'écriture de son texte en cernant ses intentions et ses besoins (devra-t-il prévoir le recours à certains documents pendant l'écriture de son texte, par exemple), en déterminant les caractéristiques du destinataire, en tenant compte du contexte de la tâche et des caractéristiques du scripteur, en choisissant le point de vue à adopter, en choisissant le genre du texte à rédiger en se référant à des textes lus, en déterminant le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources. Aussi, l'élève doit se représenter le sujet et sélectionner les éléments appropriés. Il doit aussi ordonner les éléments choisis et les organiser de manière à prévoir une introduction, une conclusion et une progression tout au long du texte.

Une autre innovation de ce programme de formation de 2003 est que l'enseignement est planifié non plus en termes d'objectifs à atteindre, mais de compétences à développer. L'élève n'est plus évalué pour ce qu'il sait, mais pour ce qu'il est en mesure d'accomplir. La compétence permet la mobilisation des connaissances antérieures des élèves dans la réalisation d'une tâche qui tend vers une complexité certaine. Les connaissances antérieures des élèves alors leur permettent de répondre aux exigences de la tâche, mais non entièrement puisque les élèves devront mobiliser d'autres ressources matérielles tels les ouvrages de référence et des ressources humaines tels leurs enseignants et leurs camarades de classe.

#### 1.4 La motivation à écrire

Bien que le ministère de l'Éducation veille à ce que l'écriture soit contextualisée et signifiante pour les élèves, leur motivation à écrire demeure souvent peu perceptible. Certains élèves jugent parfois inutiles ou inintéressantes la matière et les activités d'apprentissage proposées, se sentent incapables de faire ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires pour y arriver (Boily, 2005). Les causes de cette démotivation peuvent être multiples, mais Béatrix Koelher *et al.* (1999) ont noté que les savoirs des apprenants n'occupent encore que trop rarement une place privilégiée dans la classe (Brien, 1993). « Un élève qui ne peut faire de liens entre ce qu'il sait et ce qu'on lui enseigne a tendance à se décourager et à laisser filer le professeur en se disant que ce qu'il raconte n'a pas de sens. » (Viau, 1999, p. 18). Les enseignants ne sont pas portés à concevoir leurs enseignements sur les conceptions des élèves ce qui a pour effet de ne pas favoriser leur motivation. Pourtant, Reuter (1996, p. 91) précise que « pour accroître la motivation des élèves, il faut prendre en compte l'existant (ce qu'ils ont appris, leurs pratiques scolaires et sociales) ainsi que leur rapport à cette pratique et leurs représentations. » Ceci est d'autant plus important que « les perceptions et les conceptions de l'élève correspondant ou non à la réalité, l'élève agit en conformité avec ces perceptions et ces réalités » (Presseau, 2004, p. 5). En effet, les élèves qui se sentent plus compétents face au français disent davantage que ceux qui se sentent moins compétents que les méthodes d'enseignement du français leur sont utiles (Granger, 2005). Puisque les résultats antérieurs sont la principale source du sentiment d'autoefficacité

ou autoperception de compétence (Archambault et Chouinard, 2003; Guillemette, 2004), il est possible que les élèves attribuent la réussite qu'ils ont obtenue aux méthodes proposées par leur enseignant (Granger, 2005).

De plus, les buts d'enseignement sont souvent difficilement repérables à travers les activités proposées, c'est-à-dire que les élèves peuvent difficilement comprendre en quoi l'exercice d'écriture proposé pourra les aider à améliorer leurs habiletés en écriture (Préfontaine *et al.*, 1994; Roy et Boudreau, 1995) ou en quoi ces activités pourraient leur être utiles dans leur vie future (Douglas, 2003). À ce propos, Roy et Boudreau notaient en 1995 que 35% des élèves deviennent des décrocheurs et qu'il n'est pas rare « d'entendre les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement déclarer qu'ils ne veulent plus entendre parler du français écrit » puisqu'ils n'en ont pas perçu la cohérence interne ni l'utilité en lien avec un éventuel emploi (p. 7). Pourtant, toute tâche de lecture ou d'écriture s'inscrivant dans la vie sociale motive davantage l'élève tandis qu'une situation dont la signification sociale n'apparaît pas à l'élève sera jugée insatisfaisante (Fijalkow, 2000). Les enseignants croient enseigner à écrire pourtant « ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire. » (Préfontaine *et al.*, 1994, p. 161) Ceci fait en sorte que l'écriture est difficile pour certains parce qu'ils essaient de faire deux activités incompatibles en même temps : dire quelque chose et le dire de la façon la plus acceptable possible. L'enseignement de la production écrite est donc trop axé sur le produit final et non suffisamment sur le processus ou sur le *comment écrire* ce qui a pour effet de confirmer les élèves dans leur croyance que l'écriture provient de l'intérieur, qu'elle est mystérieuse et non rationnelle (Steinberg, 1995). Pourtant, il importe de s'attarder à la manière dont le scripteur s'y prend pour écrire, et non concentrer l'attention sur les textes terminés, afin d'aider l'apprenant à mettre au point des stratégies d'écriture efficaces (Simard, 1995).

Aussi, Préfontaine *et al.* (1994, p. 160) font remarquer que peu d'enseignants pratiquent l'écriture telle qu'ils le demandent à leurs élèves. En effet, peu écrivent des contes, des articles de journaux, etc. Ils demandent d'écrire dans des conditions qu'eux-mêmes ne trouveraient pas aidantes (Odell, 1980). Les enseignants sont ainsi très éloignés des exigences des productions écrites qu'ils demandent à leurs élèves et ne peuvent se donner en modèle ni

aider leurs élèves à trouver des stratégies d'écriture adéquates. Aussi, ils ne peuvent comprendre que difficilement la complexité de la tâche demandée et le peu de motivation que les élèves peuvent avoir à écrire des textes, les situations de communication étant souvent artificielles et complexes. En effet, les élèves doivent écrire des textes s'adressant à des destinataires fictifs alors qu'ils savent pertinemment que c'est leur enseignant qui les lira pour les évaluer (Reuter, 1996). De plus, les corrections des enseignants font en sorte que l'élève a de moins en moins envie de s'engager personnellement dans ses écrits. En effet, Delcambre et Reuter (2002, p. 13) donnent l'exemple « d'une distorsion entre l'implicite des consignes données et les formes d'évaluation. » On demande à l'élève d'écrire sur ce qu'il aime, mais on corrige comment il le dit sans vraiment s'intéresser au sujet de la production. Les commentaires des enseignants dans la marge du texte produit par l'élève le prouvent. Ces commentaires deviennent un miroir pour l'élève sur sa compétence à écrire et ce miroir peut être d'autant plus dommageable pour l'estime de soi de l'élève que l'enseignant est perçu par eux « comme un expert dont le jugement fait autorité » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 209). L'écriture est un acte personnel tout en étant une pratique sociale qui met en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes (Reuter, 1996). L'écriture implique donc un investissement personnel du scripteur. Négliger cet aspect, c'est négliger l'identité même du scripteur.

### 1.5 Le portfolio

Bien des tentatives ont été abordées dans les écoles afin d'accroître la motivation générale des élèves. Récemment, le portfolio, une approche qui suscite l'engagement des élèves et les rend responsables de leurs apprentissages, a connu de plus en plus de popularité. En fait, depuis 1997, le MEQ en suggère l'utilisation (Goupil, 1998). Il est apparu dès lors qu'il pouvait devenir un outil engageant les élèves dans leur processus d'apprentissage et qu'il permettait d'informer les enseignants et les parents sur les apprentissages réalisés par les élèves et d'exposer publiquement les travaux produits (Louis, 1999). Les enseignants qui ont pu l'utiliser ont rappelé la pertinence du portfolio qui permet à l'élève de se prendre en main, ce qui le rend de plus en plus conscient de ses apprentissages en lui permettant de mieux connaî-

tre les démarches nécessaires à l'acquisition de nouvelles connaissances. Tardif précise quant à lui que l'élève utilisant un portfolio comprend mieux ce qu'il a appris et ce qu'il n'a pas appris et qu'il devient conscient de ses stratégies d'apprentissages (2006). De plus, le portfolio favorise le développement d'une bonne estime de soi, facteur essentiel à la motivation scolaire (Villeneuve et Laliberté, 2002). En effet, puisque le portfolio met l'accent sur les meilleures productions et sur la comparaison entre les productions antérieures, il favorise la motivation des élèves davantage que lorsque l'évaluation est basée sur la compétition entre les pairs (Tardif, 2006).

#### 1.6 Objectif de la recherche

Bien que le nouveau programme de formation oriente les enseignants vers une pratique enseignante respectant le processus d'écriture, il est clair que ce changement dans les pratiques des enseignants prendra encore du temps. L'enseignement doit se construire à partir des connaissances des élèves et devrait prendre en considération les perceptions des apprenants puisque la motivation de ceux-ci à entreprendre une tâche est tributaire de leurs perceptions quant à la valeur de la tâche et quant à leur sentiment de compétence face à elle. Il est aussi nécessaire de montrer aux enseignants l'importance de l'enseignement de la préécriture, étape qui permet à l'élève de bien orienter son texte et de se sentir apte à réaliser son projet jusqu'à sa finalité. Ainsi, notre objectif de recherche vise à vérifier les effets de l'enseignement de la préécriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire, au moyen d'un portfolio en écriture.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

L'apprentissage est une activité complexe qui met en relation plusieurs systèmes : le système cognitif qui contient l'ensemble des connaissances, le système métacognitif qui regroupe les connaissances qu'a l'élève sur sa façon d'apprendre et le système affectif motivationnel qui produit l'énergie nécessaire à l'entreprise et à la gestion d'une tâche. Cette énergie est en fait la motivation de l'apprenant (Archambault et Chouinard, 2003). Plusieurs chercheurs se sont penchés sur ce sujet des plus fascinants pour vérifier ce qui fait qu'un individu souhaite s'investir dans une tâche et maintenir ses efforts afin de parvenir à un résultat correspondant à ses attentes. Ce questionnement est d'autant plus intéressant dans le domaine scolaire que la motivation est souvent garante de la réussite des apprenants. Qui plus est, devant la complexité de la tâche d'écriture, la motivation est souvent la pierre angulaire de la réussite d'une production de texte. C'est pourquoi la motivation des élèves à écrire suscite l'intérêt de maints chercheurs depuis plusieurs années. Pour bien comprendre le tout, il est primordial de tracer les grandes lignes de la psychologie cognitive de laquelle s'inspire le modèle d'écriture de Hayes et Flower offrant un aperçu de la complexité de l'écriture. Ensuite, il sera question de la préécriture, du lien indubitable entre la lecture et l'écriture et de la motivation scolaire. Finalement, le portfolio en écriture, utilisé comme matériel d'apprentissage pendant notre séquence d'enseignement sera présenté comme un moyen de faire le lien entre la psychologie cognitive, le processus d'écriture et la motivation à écrire.

#### 2.1 La psychologie cognitive

La psychologie behavioriste et humaniste ont eu une grande influence sur la pédagogie (Tardif, 1992). Plus récemment, la psychologie cognitive nous permet d'envisager des perspectives intéressantes dans le domaine de l'éducation. Nous tracerons d'abord les grandes lignes

de la psychologie cognitive pour permettre ensuite d'en saisir l'influence sur l'enseignement.

La psychologie cognitive a grandement influencé l'enseignement des dernières années puisqu'elle s'est intéressée à la compréhension du traitement de l'information chez l'humain et a montré l'importance des connaissances antérieures, de l'utilisation de stratégies d'apprentissage, de l'organisation des connaissances, de la création d'un environnement riche et du développement affectif et social de l'apprenant (Tardif, 1992). On sait maintenant qu'un apprenant arrive dans une nouvelle classe avec tout son bagage, toutes ses connaissances antérieures, qu'il n'est donc pas la « cruche vide » que l'on croyait. En fait, « l'élève du secondaire a déjà reçu un certain nombre d'informations, qu'il a plus ou moins bien classées et intégrées. Il en a rejeté certaines, faute d'être capable de les absorber pour diverses raisons (manque de référents antérieurs, d'intérêt, manque d'attention sélective, lecture déficiente, surcharge de la mémoire à court terme, etc.) » (De Koninck, 2005, p. 13). En effet, l'approche cognitiviste perçoit la pensée humaine comme étant « un système complexe qui reçoit, emmagasine, transforme, retire et transmet de l'information » (Tardif, 1992). Elle distingue trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, pouvant être résumées comme la connaissance des faits, des règles et des principes; les connaissances procédurales, concernant les étapes nécessaires à la réalisation d'une action et les connaissances conditionnelles, concernant le quand et pourquoi réaliser telles ou telles actions (Tardif, 1992). La psychologie cognitive a influencé le domaine de l'éducation en mettant en place un modèle pédagogique : l'enseignement stratégique (Presseau, 2004).

Selon le modèle de l'enseignement stratégique, l'enseignant encadre l'élève dans la construction de ses connaissances et dans le développement des compétences qu'il réutilisera dans différents contextes du milieu scolaire ou autre. Puisqu'un apprenant a déjà beaucoup de connaissances et de perceptions, un enseignement stratégique débute en sollicitant les connaissances antérieures des apprenants. Ensuite, il s'assure de la construction exacte des connaissances des élèves en leur présentant des exemples et des contre-exemples judicieux afin de valider l'organisation des connaissances des élèves. Il s'agit pour l'enseignant de créer un « déséquilibre cognitif » par le questionnement afin de confronter ses connaissances



antérieures avec les nouvelles connaissances ce qui permet de développer la réflexion et la pensée critique (De Koninck, 1995, p. 15). L'enseignant respectant les tenants de l'enseignement stratégique reconnaît l'importance des stratégies cognitives et métacognitives dans la construction des savoirs en les rendant explicites par des démonstrations commentées, par modelage (Archambault et Chouinard, 2003). Il sait que l'élève sera rassuré de savoir comment consolider ses apprentissages, qu'il existe une façon de faire pour apprendre. Ainsi, l'enseignant accorde une grande place aux connaissances conditionnelles qui assurent le transfert des apprentissages en permettant le transfert entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Finalement, l'enseignant connaît l'importance de la participation de l'élève à ses apprentissages. Il s'assure donc que l'élève prend conscience des facteurs favorisant son succès ou son échec et lui démontre qu'il peut contrôler ces facteurs, que l'apprentissage n'est pas magique, qu'il ne provient pas d'un don, mais d'un effort constant. Il contextualise les apprentissages afin d'en montrer la pertinence et l'utilité (Presseau, 2004). La psychologie cognitive a donc éloigné l'enseignement de la transmission des savoirs et a dirigé l'enseignement vers la réalisation d'une tâche par l'apprenant, une tâche suffisamment complexe pour être qualifiée de problème à résoudre (Ropé et Tanguy, 1994) telle l'écriture.

## 2.2 Le processus d'écriture

L'écriture est une tâche complexe. Nous verrons en quoi elle peut être qualifiée d'une activité de résolution de problème qui peut être très exigeante pour tout scripteur et encore plus pour les scripteurs novices.

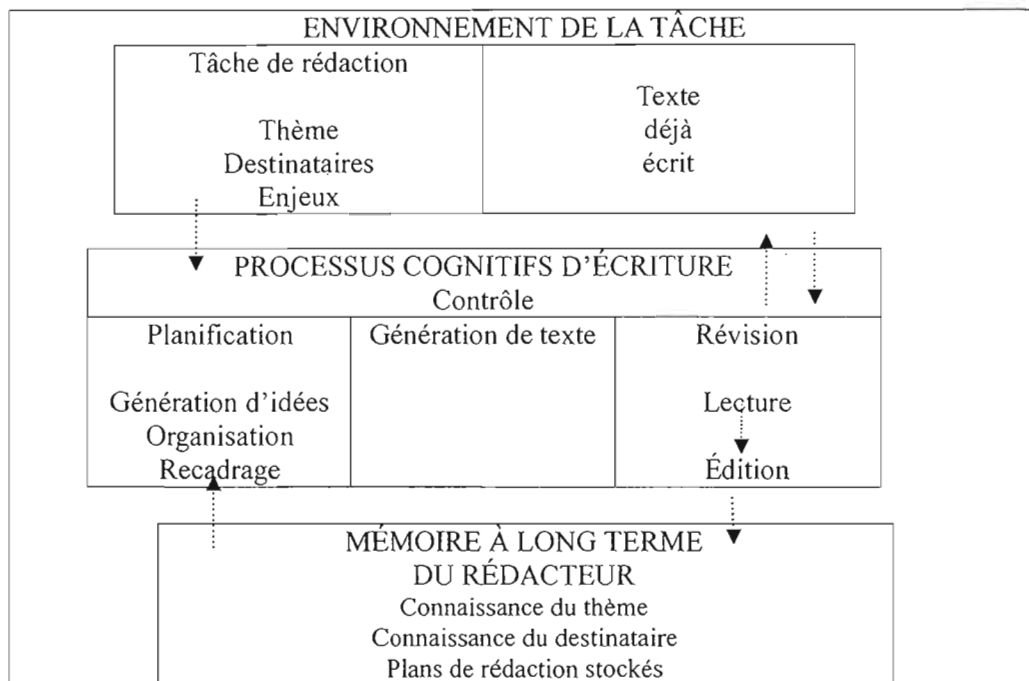
La présence d'un grand nombre d'écrits et de recherches à propos de l'écriture et du processus d'écriture confirme la complexité de l'acte d'écriture. Chartrand (1997, p. 48) soutient même que le passage au monde de l'écrit exige « une transformation profonde du fonctionnement langagier. » Scardamalia et Bereiter (1998, p. 27) désignent la rédaction comme « un processus de découverte, de mise en ordre du chaos, ou encore de meilleure compréhension de ce qu'on veut signifier. » L'écriture étant non pas la simple traduction de nos pensées, elle

permettrait la construction, le développement de cette pensée. L'écriture est en fait constituée de multiples processus fonctionnant simultanément et impose la mobilisation consciente ou inconsciente de « ce qu'est un texte écrit, de ce que sont les différents textes, de la syntaxe, des ressources du lexique, de l'intentionnalité discursive, mais aussi d'une connaissance du monde, d'une familiarité avec l'activité d'écriture pour penser » etc. (Bautier et Bucheton, 1995, p. 28) Les modèles d'écriture qui ont vu jour au début des années 80 (le modèle de Flower et Hayes en 1980 et celui de Scardamalia et Bereiter en 1984) l'ont traité comme une résolution de problème (Boyer, 1998 ; Moffet, 1992). Dans un contexte d'apprentissage, le problème prend la forme d'une tâche à accomplir, relativement exigeante pour l'élève, où la solution n'apparaît pas d'emblée. L'élève doit s'approprier la tâche en s'y impliquant activement et affectivement « dans un processus de résolution, où la métacognition entre en action afin que le problème devienne apprentissage » (Bergeron et Harvey, 1997, p. 167). Cette résolution de problème est plus complexe pour un novice que pour un expert en raison de ses connaissances et de sa capacité cognitive limitées (Boyer, 1998). Le scripteur scolaire se trouve également dans une position de négociation « entre ce qu'il a envie de faire, ce qu'il a compris devoir faire, ce qu'il « faut » normativement écrire en classe de français. » (Bautier et Bucheton, 1995, p. 31) Aussi, les élèves, devant une tâche d'écriture, s'engagent dans une double résolution de problème. Bergeron et Harvey (1997) l'expliquent de cette façon : l'élève doit d'abord se conformer à l'intention d'écriture et au type de texte demandé et, ensuite, il doit raconter une histoire qui est elle-même « régie par un processus de résolution de problèmes, une suite d'actions et d'événements transformant une situation donnée en une situation nouvelle » (p. 170). Le processus de création textuelle est donc encadré et doit répondre à des normes précises. Le scripteur doit connaître ces normes, doit conserver en mémoire les exigences de la tâche et doit faire preuve d'imagination pour inventer des personnages, des situations intéressantes qui permettront à un éventuel lecteur d'apprécier cette lecture. Devant la complexité de cette tâche, il n'est pas étonnant que plusieurs chercheurs aient été intéressés à mettre à jour le cheminement des apprenants à travers le processus d'écriture.

### 2.3 Les modèles d'écriture de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1998)

L'écriture est donc une activité de résolutions de problèmes. Quelques modèles rendant compte des étapes d'écriture que traverse un scripteur ont été élaborés dans les dernières années, mais seuls le modèle de Flower et Hayes, version redessinée de Hayes (1998), et la nouvelle organisation du modèle créée par Hayes en 1998 (figure 2.2) seront présentés ici puisqu'ils tiennent compte du contexte de production et des connaissances du scripteur en mémoire et qu'il s'agit du modèle de référence pour la majorité des recherches sur le processus d'écriture (Moffet, 1992).

Le modèle de Flower et Hayes (1980a) a été établi dans une perspective psychopédagogique. Les auteurs du modèle voulaient identifier les processus rédactionnels, déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte et envisager les conditions d'amélioration des productions (Fayol, 1997). Flower et Hayes présentent l'écriture comme étant une série de décisions et de choix à faire du commencement jusqu'à la version finale du texte. C'est un processus non linéaire qui permet le va-et-vient d'une étape à l'autre en tout temps. Longtemps vu en trois étapes distinctes (planification, mise en texte ou génération de texte et révision), leur modèle s'est grandement complexifié pour mieux représenter le réel travail du scripteur novice ou expert où la réalisation des étapes n'est surtout pas linéaire. En 1998, Hayes a redessiné le modèle de Hayes et Flower de 1980 (Hayes, 1998). Il met dès lors en place trois éléments majeurs présents dans une tâche d'écriture : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture (voir figure 2.1).



**Figure 2.1** Le modèle de Hayes et Flower (1980) redessiné pour une plus grande clarification (D'après Hayes, 1998, p. 54)

L'environnement de la tâche concerne les consignes d'écriture, le sujet ou thème d'écriture. En fait, il inclut tout ce qui est extérieur au scripteur, tout ce qui ne vient pas directement de lui. Un scripteur novice ne comprenant pas les consignes d'écriture peut éprouver de grandes difficultés à s'investir dans la tâche d'écriture.

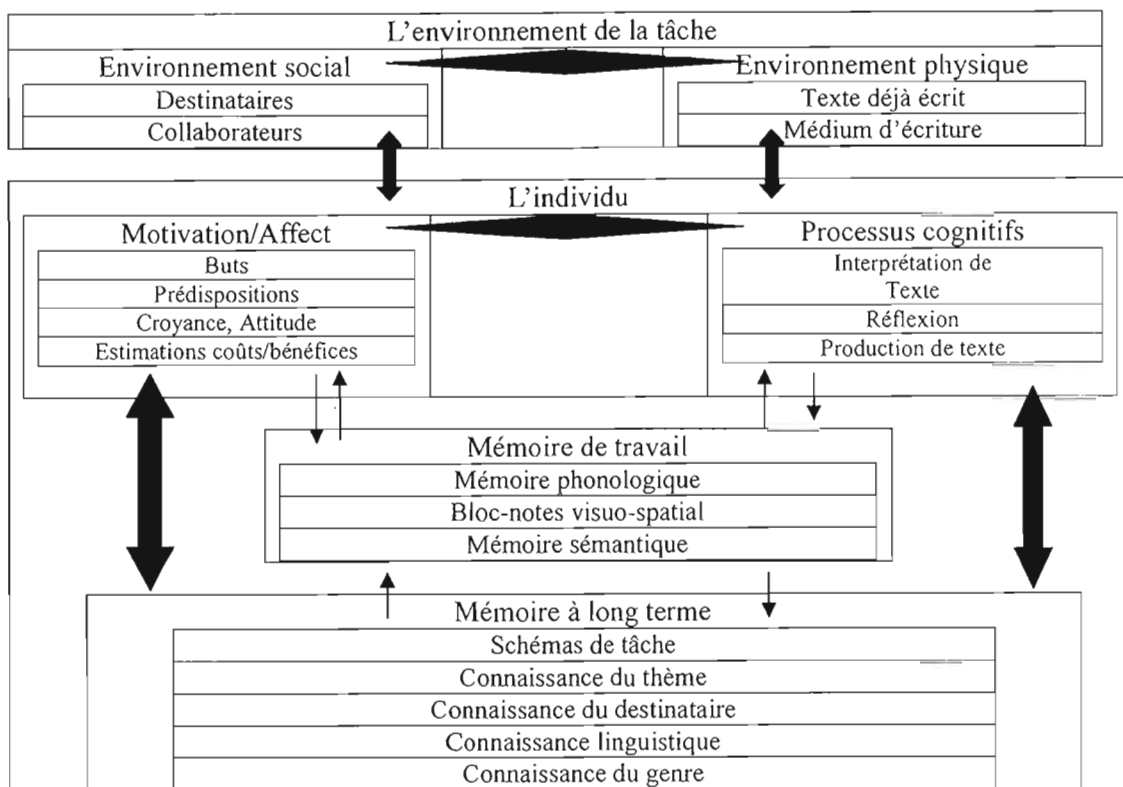
Quant à la mémoire à long terme conserve toutes les connaissances du scripteur sur le sujet du texte à écrire, mais aussi sur le destinataire, le type de texte demandé ainsi que toutes ses connaissances sur la grammaire de la phrase et du texte. Un scripteur ayant connu des activités d'écriture semblables à celle qui lui est demandée peut se sentir rassuré et s'engager avec confiance dans la tâche.

Enfin, le processus d'écriture se divise en trois étapes telles que mentionnées plus haut. Bien qu'on les qualifie d'étapes, elles ne sont pas linéaires. Aussi, l'individu exerce un contrôle sur

ces étapes en ce sens qu'il peut, par exemple, prendre une pause lors de la génération de texte afin de planifier la suite de son texte, de revoir la planification déjà effectuée pour l'améliorer ou il peut faire une pause dans la production de son texte pour commencer une révision sommaire ou exhaustive de ce qu'il a déjà écrit. De plus, les flèches présentes dans le modèle (figure 2.1) témoignent de l'aller-retour constant entre les connaissances du scripteur et l'environnement de tâche, composantes qui influencent toutes deux grandement le processus cognitif du scripteur.

Selon la dernière version plus détaillée du modèle de Hayes (1998) (figure 2.2), deux composantes prédominent le processus d'écriture, soit l'environnement de la tâche et l'individu qui est alors pris dans toute sa complexité. L'environnement de la tâche est constitué de deux composantes, soit l'environnement social et l'environnement physique. Hayes a également divisé la composante l'individu en quatre aspects, soit la motivation du scripteur, les processus cognitifs qu'il met en place, sa mémoire de travail et sa mémoire à long terme.

L'environnement de la tâche rappelle d'abord que l'acte d'écriture est grandement influencé par la société dans laquelle le scripteur vit. Le texte sera différent selon l'environnement social dont il émane puisque une société se distingue d'une autre par ses prescriptions, son code, ses valeurs. Aussi, l'environnement de la tâche reconnaît que le texte diffère selon le destinataire auquel il est adressé et selon les collaborateurs participants à l'écriture d'un texte puisque celui-ci ne provient alors pas toujours d'un seul scripteur. L'environnement physique joue également un rôle important dans l'environnement de la tâche. En effet, l'écriture du début d'une phrase influence l'écriture de la fin de cette même phrase. Les pauses fréquentes des scripteurs afin de relire leur texte le prouvent aisément. De plus, un scripteur écrira différemment selon qu'il utilise un médium papier ou électronique. Le processus d'écriture est alors modifié. Par exemple, il est beaucoup plus aisé de déplacer des parties de phrases ou de textes et d'en voir le résultat immédiat à l'ordinateur que sur papier.



**Figure 2.2** L'organisation générale du nouveau modèle (D'après Hayes, 1998, p. 56)

Autre composante essentielle du modèle, l'individu est maintenant présenté dans toute sa complexité. En effet, le modèle traite de la motivation et de l'affect du scripteur, des processus cognitifs qu'il doit activer, de sa mémoire de travail et de sa mémoire à long terme. Tout comme dans le modèle de 1980, les flèches démontrent le travail continu entre toutes ces composantes de l'individu. Aussi, les flèches montrent bien le lien entre l'individu et l'environnement de la tâche, deux grandes composantes du modèle.

Ce modèle accorde plus d'importance à la motivation du scripteur qui est constituée, dans un premier temps, des buts à courts ou moyens termes qu'il se fixe. Ces buts sont de différents ordres et sont souvent multiples. Par exemple, un scripteur peut souhaiter influencer l'opinion du lecteur par le biais de son texte ou il peut souhaiter améliorer la correction grammaticale de ses textes. La motivation du scripteur, selon le modèle, inclut également les prédispositions du scripteur qui sont influencées par ses expériences d'écriture antérieures. Un élève ayant toujours bien réussi à transmettre ses pensées par écrit se sentira en confiance face à

l'écriture d'un nouveau texte et aura une prédisposition favorable face à l'écrit. Sa motivation à écrire est également influencée par ses croyances et ses attitudes. Un élève se croyant en mesure de réussir mettra les efforts nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Toutefois, un scripteur ne croyant pas qu'il est nécessaire de bien s'exprimer par écrit ne sera pas motivé à écrire. Finalement, tout scripteur se fait une idée de l'estimation qu'il devra faire de son investissement ou de l'utilisation de certaines stratégies par rapport aux bénéfices qui en résultent. Si la tâche demande trop d'effort pour la satisfaction qui pourrait en résulter, un scripteur pourrait ne pas être motivé à écrire. Les élèves qui ont une pauvre estime de soi en matière d'écriture manquent de stratégies efficaces et croient que la meilleure façon d'améliorer leur écriture est d'améliorer leurs connaissances grammaticales et leur ponctuation (Lavelle, Smith et O'Ryan, 2002). Ainsi, comme la grande flèche nous l'indique, la motivation du scripteur dépend de sa mémoire à long terme puisque ses expériences et connaissances antérieures influencent grandement ses perceptions et croyances.

Une autre composante de l'individu présentée dans ce modèle concerne les processus cognitifs. Hayes (1998) parle de *réflexion* plutôt que de *planification* puisque la planification n'est en fait qu'une des stratégies de réflexion possible. Ainsi, la réflexion inclut maintenant la résolution de problèmes, dont la planification, la prise de décision et la production d'inférences qui se produit, par exemple, lorsque les scripteurs infèrent les caractéristiques des destinataires. Il est intéressant de noter ici que ce sont les scripteurs habiles qui sont les plus aptes à planifier. Ils planifient davantage que les scripteurs novices, se fixent plus d'objectifs et ont plus de facilité à prendre en considération leur destinataire et à modifier leur texte pour y porter attention (Lavelle *et al.* 2002). Les scripteurs novices sont parfois du type spontané-impulsif (traduction libre de *Spontaneous-Impulsive*, Lavelle *et al.* 2002, p. 402). Ces scripteurs notent que leur écriture vient librement, qu'ils ne pensent pas ce qu'ils vont écrire.

Tout au long du processus d'écriture, que ce soit lors de l'interprétation de texte, lors de la réflexion ou lors de la production de texte, le scripteur fait appel à sa mémoire à long terme ainsi qu'à sa mémoire de travail. Cette dernière est constituée de la mémoire phonologique en lien avec les données recueillies à l'oral, le bloc-notes visuo-spatial dont les données ont été

acquises visuellement et, finalement, la mémoire sémantique très utile lors de la génération de texte puisqu'elle assure l'unité sémantique. L'information passe d'abord par la mémoire de travail qui traite l'information. La mémoire de travail est en fait « élastique » en ce sens qu'elle dépend des connaissances que possède déjà l'individu. Plus l'apprenant a de connaissances sur un sujet, plus il pourra en acquérir et les transférer dans la mémoire à long terme. Par ailleurs, la capacité de la mémoire à long terme dépend de l'organisation de ces informations. Encore une fois, plus un individu a de connaissances, meilleure est sa capacité d'organiser des informations nouvelles puisqu'il les regroupe facilement et ne les traite pas individuellement (Fenouillet, 2003). Un individu qui a de grandes connaissances sur un sujet saura mieux faire le tour du problème d'écriture à résoudre et organiser ses idées qu'un individu qui a peu de connaissances sur le sujet, car il sera incapable de tenir compte de toutes les composantes du problème (Moffet, 1992).

Le processus d'écriture est donc une tâche complexe qui nécessite beaucoup d'attention de la part du scripteur. Cette attention est nécessaire tout au long du processus et non pas seulement lors de la mise en texte ou lors de la révision. Le processus se met en branle dès que la consigne d'écriture est donnée, c'est-à-dire au moment de la préécriture, étape qui nous intéresse particulièrement.

## 2.4 La préécriture

Notre recherche s'intéresse particulièrement à la première étape du processus d'écriture, soit la préécriture. Nous nous intéressons à la préécriture telle que définie par Préfontaine et Fortier (2005b) qu'il est essentiel de distinguer de la planification telle qu'expliquée par Hayes (1998). En effet, la préécriture comporte de la planification, mais la planification définie par Hayes ne se situe pas que lors de la préécriture, mais tout au long du processus d'écriture. Une fois cette distinction établie, nous expliquerons toutes les étapes concernées par la préécriture.



Pour la présente recherche, c'est la planification avant la mise en texte qui est concernée, même avant que le scripteur utilise un crayon et lorsqu'il le fait, c'est pour noter ses premières idées (Hayes et Flower, 1980b). Donc, nous retiendrons la définition de la planification que donnent Préfontaine et Fortier (2005b). Selon eux, la planification qui se passe avant la mise en texte est appelée la préécriture. Elle se produit avant la génération du texte et comprend toutes les activités qui vont conduire à la rédaction d'un texte clair et cohérent. « L'étape de la préécriture permet aux élèves de ne pas se retrouver sans idées après les quelques premières lignes, ni de traiter leurs idées dans n'importe quel ordre. » (Préfontaine et Fortier, 2005b, p. 29) C'est une période durant laquelle le scripteur réfléchit, recueille de l'information et laisse émerger de nouvelles idées.

L'écriture est une activité qui demande au scripteur de jongler avec plusieurs contraintes simultanément ce qui peut causer rapidement une surcharge cognitive. Hayes et Flower (1980b) ont mentionné que la meilleure stratégie pour parvenir à écrire correctement est la planification. La planification, selon le modèle de Hayes (1998), serait une stratégie de résolution de problèmes impliquée dans la réflexion. Résolution de problèmes puisqu'il arrive à tout moment que le scripteur doive réfléchir pour orienter son texte, pour s'assurer de sa cohérence interne, pour s'assurer qu'il corresponde aux objectifs de départ ou tout simplement pour corriger ou en améliorer la forme. Cette réflexion se produit à tout moment, c'est-à-dire qu'un scripteur planifie avant la mise en texte, mais il planifie constamment notamment lorsqu'il fait des pauses durant la mise en texte. Il révisé alors ce qu'il a déjà écrit et planifie la suite de son texte. Aussi, le scripteur planifie comment il travaillera à travers le processus d'écriture et décidera l'ordre des étapes. Donc, la planification a lieu à tout moment, du début à la fin du processus d'écriture, jusqu'au point final.

Simard (1995) en retrace les étapes qui commencent par la lecture de textes en lien avec le projet d'écriture, le choix d'un sujet intéressant, le recours aux connaissances qu'ils possèdent déjà sur le sujet choisi, l'identification du destinataire, la précision de l'intention de communication ou but du texte et la détermination du genre de texte convenant au projet d'écriture. Le scripteur commence aussi lors de la préécriture à se doter d'instruments essentiels comme le lexique (Ménard, 1990; Préfontaine, 1988). Il est important que le scripteur

fixe la nature du destinataire puisque ce dernier a un impact considérable sur la mise en texte (Simard, 1995). Lorsqu'il considère le destinataire, le scripteur peut s'inspirer de son vécu pour décider du contenu du texte et de son agencement. « Cependant, quand des rédacteurs s'adressent à des destinataires qu'ils ne connaissent pas personnellement, ils n'ont pas d'expérience sur laquelle s'appuyer » (Hayes, 1998, p. 97). En résumé, lors de la préécriture, l'élève doit s'assurer qu'il a bien en tête son destinataire et ses caractéristiques, qu'il comprend clairement les directives d'écriture et qu'il a ciblé son intention d'écriture.

Après avoir identifié ces derniers aspects, le scripteur fait le rappel de ses connaissances antérieures sur le thème et sur le type de texte à écrire. Cette sélection des idées peut très bien être faite par l'écriture de mots clés puisque une élaboration plus complexe pourrait « contrarier une élaboration cohérente de l'ensemble du texte » (SeGEC, 1995). D'ailleurs, la production d'idées se divise en deux processus, soit la capture d'idées et la manipulation d'idées (*capturing ideas* et *manipulating ideas*) (Collins et Gentner, 1980). La capture d'idées permet d'écrire spontanément toutes les idées qui viennent en tête sans chercher à en éliminer. Cette capture d'idées peut avoir été facilitée par la tenue d'un journal personnel permettant de noter des idées intéressantes, par un remue-méninges qui se ferait en groupe, par la référence à des ressources écrites, par des suggestions faites par d'autres et en essayant d'expliquer ses idées à quelqu'un d'autre. Le scripteur se rend alors compte qu'il possède plus d'idées que ce qu'il croyait au départ et se rendra souvent compte que ses premières idées ne sont pas toujours retenues lors de la mise en texte (Collins et Gentner, 1980). Lorsque la capture d'idées satisfait le scripteur, il peut les manipuler, c'est-à-dire les comparer entre elles afin de vérifier les similitudes, les différences, si certaines idées sont secondaires à d'autres, etc. (Collins et Gentner, 1980). Cette démarche est le langage intérieur et l'avant-texte qui permet au rédacteur de planifier et de traduire provisoirement des idées avant de commencer une première version du brouillon. Cette réflexion peut être constituée de notes personnelles, de réseaux, des diagrammes, des listes et des sommaires thématiques. Ces notes ont du sens pour le scripteur, mais aucun pour ou fort peu pour un lecteur (Hayes, 1998).

C'est lorsque toute cette réflexion sera faite que le scripteur organisera ses idées afin que son plan corresponde à son intention de départ. Selon Flower et Hayes (1980b), le plan serait une

protection pour le scripteur contre la difficulté de la tâche d'écriture. Un plan utile est celui qui permet au scripteur de reconnaître ses priorités et qui est assez flexible. Toutefois, Scardamalia et Bereiter notent que les textes des rédacteurs inexperts semblent « refléter l'ordre dans lequel ils pensent les choses, plutôt qu'un ordre qu'ils auraient imposé au contenu à la suite d'une planification » (1998, p. 29).

Toute cette préparation, cette préécriture, nécessite du temps puisque l'élève se forge une image du texte qu'il aura à construire, il fait l'inventaire de tous les matériaux dont il dispose, idées, concepts, images et il sélectionne ce qui est pertinent (Dulude, 1985). En somme, la préécriture nécessite à la fois la récupération en mémoire ou dans l'environnement des connaissances liées au sujet traité, l'organisation de ces connaissances selon des plans chronologiques ou hiérarchiques et, éventuellement, le réajustement en fonction de l'intention de départ et des caractéristiques du destinataire (Fayol, 1992). Pour soutenir l'élève dans cette tâche complexe, l'enseignant doit non seulement enseigner la préécriture, mais doit aussi offrir un support pédagogique en permettant, entre autres, des périodes de consultation entre les élèves (Ménard, 1990). La préécriture est donc une activité complexe qui nécessite de nombreuses connaissances. Elle est d'autant plus complexe qu'elle doit souvent être combinée à des activités de lecture qui sont elles-mêmes des activités de résolution de problèmes.

## 2.5 La lecture

Les idées développées lors d'une production écrite proviennent souvent des textes que l'individu a lus ou portent sur des réflexions suscitées par ces lectures. Toutefois, les liens entre l'écriture et la lecture sont beaucoup plus grands que cette simple constatation. Nous verrons ici comment la lecture influence l'écriture et en quoi ces deux activités sont complémentaires.

La complémentarité ou l'interdépendance des activités de lecture et d'écriture ne sont plus à mettre en doute : on apprend à écrire à partir de l'observation de textes d'auteurs, de modèles (réseaux grammaticaux, lexicaux, occurrence d'un terme, ponctuation, etc.). «Les chercheurs

en langues maternelles et secondes reconnaissent également que la lecture et l'écriture constituent les deux faces d'une même activité.» (Cornaire et Raymond, 1999, p. 97) En plus, la planification de l'écriture nécessite la récupération des connaissances antérieures trouvées au fil des lectures et nécessite également d'avoir en tête des connaissances sur les types de textes. Ces dernières ont été créées par la lecture de texte. En effet, « toute l'écriture résulte de l'observation dans des récits existants de régularités qui ont fait office de modèles » (Dufays, Gemenne et Leduc, 1996, p. 101). C'est pourquoi l'écriture des élèves s'alimente à l'observation et à la comparaison de textes de référence dont ils s'efforcent d'imiter les propriétés (Garcia-Debanc, 1995). L'écriture et la lecture sont donc indissociables.

La lecture est un processus tout aussi complexe qu'est l'écriture. Il s'agit d'un processus dynamique et interactif. Elle nécessite la connaissance du système écrit, elle exige l'attention du lecteur, l'extraction de l'information du texte, le décodage et la compréhension de l'information (Goupil, 2000). D'ailleurs, Boily, Dubé, Fournier, Gagnon, Goupil, Lacoste, (1977) précisaient que ces deux apprentissages sollicitaient les mêmes types de raisonnement. Par exemple, « les lecteurs infèrent souvent le point principal d'un paragraphe quand il n'apparaît pas explicitement dans le texte. De même, les rédacteurs font souvent des inférences sur les connaissances et les intérêts de leurs destinataires. » (Hayes, 1998, p. 90) En effet, tout au long de la création d'un texte, le scripteur fait appel à ses connaissances dans sa mémoire à long terme (Hayes, 1998). Il en va de même lors d'une pratique de lecture puisque la compréhension de texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède déjà sur le contenu de ce texte (Scardamalia et Bereiter, 1998). Le même texte sera compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur. Ainsi, pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau et le connu (Giasson, 2003). Notamment, il existe un lien entre le destinataire d'un texte et l'auteur d'un texte. Un lecteur se fait une idée de l'auteur, porte des jugements sur ce dernier selon les propos qu'il tient et le style de son texte. En effet, selon Hayes (1998) « la représentation que se fait le lecteur de l'auteur semble jouer un rôle important dans le traitement du texte. » (p. 84) Comprendre cette dynamique présente lors de la lecture permet à l'élève de mieux comprendre l'importance d'un destinataire d'un texte. L'enseignant peut préparer ses élèves à la lecture d'un texte de même qu'il les prépare à la rédaction d'un texte. Il peut demander aux élèves de lire selon une intention

de lecture, c'est-à-dire en ayant un but précis, ou encore, il peut chercher à activer les connaissances antérieures de ses élèves en dévoilant le sujet du texte et en leur demandant de dire ce qu'ils savent de ce sujet.

La pratique de la lecture apparaît préalable à l'écriture, mais ces deux activités requièrent des opérations cognitives semblables (Sorin, 2003). Lire serait réécrire un texte. « Les transferts d'apprentissage qui s'opèrent de la lecture à l'écriture et réciproquement sont patents. On observe, en général, que les gros lecteurs sont en même temps de bons scripteurs » (Delforce, 1993 et Dufays *et al.* 1996). « Les meilleurs lecteurs reconnaissent ces problèmes de compréhension et essaient de les résoudre, tandis que les lecteurs faibles les survolent sans les remarquer » (Scardamalia et Bereiter, 1998, p. 16). Ainsi, lorsque l'écrit devient source de contenus, les scripteurs qui ne sont pas de bons lecteurs simplifient beaucoup trop l'information et leurs propres textes en souffrent (Hayes, 1998). Écrire aide aussi à mieux lire puisque l'on peut comprendre davantage ce qu'a voulu dire un scripteur lorsque l'on a été soi-même scripteur (Shanahan, 1997). D'ailleurs, les pratiques pédagogiques sont souvent faites de façon à faire lire pour écrire ou à faire écrire pour préparer à la lecture et conscientiser les élèves sur un processus en jeu (Ropé, 1990). Aussi, la lecture est impliquée dans le processus d'écriture puisqu'elle permet la révision des textes, « les individus lisent non seulement pour se représenter la signification du texte mais, ce qui est plus important, ils lisent pour identifier les problèmes du texte (Hayes, 1998, p. 74). Finalement, la lecture permet également de comprendre la tâche de rédaction, souvent écrite par les enseignants (Hayes, 1998).

Un bon lecteur aurait donc plus de facilité à aborder l'écriture d'un texte puisque ces deux activités requièrent sensiblement les mêmes processus cognitifs. Toutefois, il arrive qu'un élève éprouve du plaisir à lire, mais qu'il soit rebuté par l'écriture. Cette différence serait attribuable aux variables motivationnelles (Archambault et Chouinard, 2003).

## 2.6 La motivation scolaire

Le plaisir de participer à une activité d'apprentissage varie énormément d'un apprenant à un autre. En effet, certains apprenants seront plus motivés que d'autres et il n'est pas toujours aisé de définir les causes de cette motivation. Une meilleure compréhension de ce concept aiderait probablement les enseignants à rendre plus efficient l'apprentissage de leurs élèves. C'est pourquoi il est intéressant ici de s'attarder à la définition de la motivation, aux attitudes permettant de déceler la motivation, aux différents facteurs entrant dans la dynamique motivationnelle d'un individu et aux conséquences de la motivation sur l'activité d'écriture.

Tout d'abord, la motivation peut se traduire par l'énergie qu'un individu est prêt à consentir pour transformer un état d'insatisfaction en état de satisfaction. Tardif précise que la motivation scolaire, telle que vue dans le cadre de la psychologie cognitive, « est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. » (1992, p. 91). L'engagement, selon Douglas Williams (2003), est le comportement et l'attitude d'un élève qui croit en la valeur de l'école. Cet engagement se perçoit par la ponctualité de l'élève et par sa présence aux cours, par le fait qu'il arrive préparé à ses cours, qu'il complète ses devoirs, qu'il étudie et qu'il participe à des activités parascolaires. Les études les plus récentes démontrent que le degré d'engagement d'un élève pour ses activités scolaires est un signe de sa réussite ou de son échec scolaire. Est-ce l'échec qui amène le non-engagement ou le non-engagement qui trace la voie vers l'échec? Les chercheurs ne s'entendent pas à ce propos, mais reconnaissent du moins que ces deux facteurs vont de pair (Douglas William, 2003). Selon le modèle de Hayes (1998), la motivation d'un apprenant dépend de ses buts, de ses prédispositions, de ses croyances, de ses attitudes et de l'estimation du rapport entre les coûts et les bénéfices. Plus précisément, Archambault et Chouinard (2003) mentionnaient que les prédispositions, les croyances et les attitudes de l'apprenant originent, entre autres, de ses connaissances métacognitives. D'abord, l'élève a des connaissances métacognitives sur sa personne, sa façon d'apprendre. Il possède également des connaissances sur sa façon d'aborder certaines tâches précises et le degré de difficulté qu'elles représentent pour lui. Finalement, l'élève a des connaissances métacognitives

sur les stratégies qu'il peut utiliser pour apprendre. Ces connaissances sont « le corollaire de la motivation et de l'estime de soi » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 170). La motivation agit dès le départ puisqu'un élève motivé sera intéressé à s'engager dans une tâche. L'intensité ou l'effort qu'il y mettra est un signe du degré de sa motivation et sa persistance est reliée à l'intensité dans la durée (Fenouillet, 2003). La motivation est donc cette énergie qui permet un engagement et qui permet d'agir jusqu'à la toute fin de la réalisation d'une tâche.

Plus précisément, l'engagement cognitif de l'élève se traduit par le degré d'effort mental qu'il déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique (Viau, 1999). L'engagement cognitif de l'élève est perceptible par l'utilisation ou non de stratégies d'apprentissage (Corno et Rohrkemper, 1985; Barbeau, Montini et Roy, 1997) qui sont des moyens que les élèves se donnent pour acquérir, intégrer et se rappeler des connaissances enseignées. Un élève motivé est un élève qui utilise des stratégies d'apprentissages motivées par des buts d'apprentissage et non pas par des buts de performances ou des buts d'évitement. Les buts d'apprentissage permettent à l'élève de juger de son amélioration et des savoirs acquis alors que les buts de performance sont perceptibles chez les élèves qui souhaitent réussir en comparaison avec les autres ou pour recevoir des récompenses. Les buts d'évitement qui entraînent la mise en place de stratégies d'évitement servent à protéger l'estime de soi des élèves et leur éviter l'échec (Archambault et Chouinard, 2003). Par exemple, faire peu d'efforts est en fait une stratégie de protection qu'utilisent les élèves faibles afin de maintenir leur estime de soi puisque son échec sera attribué à un manque d'effort et non à un manque d'intelligence (Martinot, 2001). Les élèves tendent à cacher leurs échecs et à éviter les situations dans lesquelles ils peuvent échouer (Hayes, 1998) Quant à elles, les stratégies d'apprentissage se classent dans quatre catégories : les stratégies cognitives (stratégies de répétition, de généralisation) qui permettent de retenir l'information, les stratégies métacognitives (stratégies de planification, d'ajustement, de régulation) qui sont des stratégies que l'élève utilise consciemment, systématiquement lorsqu'il assume la responsabilité de ses apprentissages, les stratégies de gestion (stratégies de gestion du temps, d'organisation de l'environnement et des ressources matérielles, d'identification des ressources humaines) qui ont trait à l'organisation de l'apprentissage et, finalement, les stratégies affectives (stratégies d'éveil et de maintien de



la motivation, de contrôle de l'anxiété) que l'élève utilise pour augmenter ou conserver sa motivation à accomplir une activité (Viau, 1999, p. 58). D'ailleurs, les enseignants peuvent et devraient enseigner les stratégies de façon explicite, c'est-à-dire apprendre aux élèves à apprendre. Les élèves qui subissent régulièrement des échecs bénéficieraient d'un enseignement par modelage de stratégies efficaces. Ils pourraient dès lors délaisser leurs anciennes stratégies peu efficaces et modifier leurs méthodes de travail au lieu d'accentuer leurs efforts dans les méthodes qu'ils utilisent déjà étant donné qu'elles n'ont pas fait leurs preuves ou qu'elles n'étaient pas utilisées au moment opportun (Viau, 1999 ; Archambault et Chouinard, 2003).

Aussi, la motivation scolaire « résulte d'un ensemble de facteurs et que c'est fondamentalement sur eux que l'enseignant doit agir pour exercer une influence sur la construction de l'élève » (Tardif, 1992, p. 92). Toutefois, l'enseignant ne peut agir sur tous ces facteurs. En effet, ceux relatifs à la vie personnelle (qui concernent la famille, les amis, le travail et les loisirs) et les facteurs relatifs à l'école (règlements, classification, horaire), ainsi que les facteurs relatifs à la société (concernant les valeurs sociales, le fonctionnement du système scolaire et la situation économique) sont hors du contrôle de l'enseignant. Toutefois, l'enseignant peut intervenir dans la dynamique motivationnelle de l'élève en agissant sur les facteurs relatifs à la classe. Il peut orienter son enseignement en favorisant les activités d'apprentissage qui placent l'élève au centre des priorités et qui font en sorte qu'il devienne actif. Il peut également axer ses évaluations sur le processus d'apprentissage afin de percevoir le progrès accompli par l'élève et, ainsi, le comparer à lui-même et non plus aux autres élèves de sa classe. Finalement, un enseignant qui souhaite accroître la motivation des apprenants favorisera un système par lequel les récompenses viennent augmenter la motivation intrinsèque des élèves et ne s'y substituent pas (Viau, 1999). Ainsi, le résultat qu'obtiendra un élève ne doit pas se substituer au fait qu'il devrait apprendre pour le plaisir. Aussi, l'enseignant lui-même, par sa personnalité et son style d'enseignement, a un impact considérable, surtout lors des deux premiers mois de l'année scolaire sur la motivation des élèves. En effet, les élèves qui perçoivent leur professeur comme un soutien développent plus d'autonomie, se sentent plus compétents et sont plus intéressés et motivés (Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan, 1981).



Par contre, les facteurs clés de la motivation scolaire sont des facteurs intrinsèques sur lesquels l'élève a un grand pouvoir. Paris et Ayres (2000), Viau (1999), Tardif (1992) ainsi que Barbeau *et al.* (1997) s'entendent sur trois sources de motivation, soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de la compétence dans l'accomplissement d'une activité et la perception de sa contrôlabilité. Premièrement, l'élève qui reconnaît la pertinence d'une activité s'y engagera cognitivement; il mettra dès lors en place les stratégies d'apprentissage nécessaires. C'est pourquoi l'enseignant doit aller au-devant des questions des élèves et leur montrer la pertinence des matières et des activités scolaires (Archambault et Chouinard, 2003).

Deuxièmement, un élève qui se croit compétent est confiant de sa réussite devant le défi proposé ; d'ailleurs, s'il n'y réussit pas du premier coup, sa réaction ne sera pas défaitiste. À ce propos, Bandura souligne qu'un élève manquant de confiance quant à ses capacités de réussite se décourage dès la rencontre d'un échec alors qu'un élève confiant déploiera plus d'efforts à la suite d'un échec et persévéra jusqu'au succès (Bandura, 1986). Le sentiment de compétence face à la tâche dépend en grande partie des performances antérieures de l'élève et a des conséquences importantes pour ses autres apprentissages. En effet, un élève ayant « une perception négative de ses compétences engendre souvent de l'anxiété, ce qui interfère avec l'acquisition de nouvelles connaissances et conduit l'élève à mobiliser son énergie [pour éviter l'échec] » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 179). C'est pourquoi il n'est pas facile pour un enseignant de modifier ces perceptions d'autant plus qu'une même activité peut être jugée facile ou difficile selon les élèves (Viau, 1999).

Troisièmement, la perception de la contrôlabilité de la tâche est reliée aux attributions causales, c'est-à-dire à la façon dont l'élève perçoit les causes de sa réussite ou de son échec. Trois dimensions sont alors à considérer : le lieu de contrôle de la cause, le niveau de stabilité de la cause et le degré de contrôle de la cause. Le lieu de contrôle permet de définir s'il s'agit d'une cause interne ou externe à l'élève. Un élève qui attribue son échec à ses aptitudes, à ses efforts ou à sa fatigue au lieu d'accuser l'incompétence du professeur fait alors appel à des causes internes. La stabilité de la cause a trait à sa durabilité. Ainsi, l'effort peut être moindre à une période donnée, mais pas le talent. Finalement, le degré de contrôle concerne la possi-

bilité ou non de modifier une cause d'échec ou de réussite. L'enseignant doit donc toujours se préoccuper de rappeler à ses élèves que tous peuvent réussir à condition de mettre le temps nécessaire et d'utiliser les stratégies d'apprentissage appropriées (Archambault et Chouinard, 2003). Aussi, plusieurs études (Deci, 1992, McCombs, 1988) tendent à démontrer qu'un élève qui pense avoir un contrôle sur la tâche se montre plus curieux, accepte de relever des défis, s'engage facilement et persévère. Martinot parle quant à elle davantage de connaissance de soi et d'estime de soi pour qualifier la perception de la compétence dans l'accomplissement d'une activité. Selon elle, « bien se connaître, c'est être capable de choisir des objectifs adaptés, donc réalisables. » (2001, p. 483). Aussi, un enfant qui se connaît bien et qui a un regard positif de lui-même maintiendra une bonne estime de soi et réussira mieux à l'école. Toutefois, cette connaissance positive n'est pas suffisante en elle-même. « Il faut que ces croyances soient suffisamment bien organisées pour pouvoir être facilement accessibles » et aider l'élève lorsqu'il en a besoin (Martinot, 2001, p. 491). Un élève ayant une faible estime de soi donc une motivation scolaire déficiente se reconnaît par certains comportements. Par exemple, il peut remettre son travail à plus tard, peut avoir de la difficulté à se décider, peut se fixer des objectifs inatteignables, choisir la voie la plus facile pour accomplir une activité, croire que ses chances de succès sont réduites, refuser d'essayer de faire une activité, faire son travail rapidement et sans être attentif, abandonner rapidement une activité et ne pas essayer de la faire une deuxième fois, expliquer ses échecs par son incapacité de faire les travaux demandés, expliquer ses échecs en jetant le blâme sur les autres, prétendre avoir essayé de travailler, mais n'avoir rien fait (Viau, 1994). Finalement, plus les perceptions de l'élève quant à sa capacité à apprendre et à la pertinence de l'apprentissage scolaire sont positives, plus il s'engage activement, plus il contrôle son activité cognitive, plus il se fixe des buts réalistes (bien que les adolescents aient encore de la difficulté à se fixer des buts à long terme et agissent souvent en fonction de renforcement immédiat) plus il persiste devant les difficultés et utilise des stratégies d'apprentissages efficaces (Archambault et Chouinard, 2003). Il est important de préciser ici qu'un élève peut très bien avoir de bons résultats scolaires, mais avoir une faible estime de soi et l'inverse est aussi vrai. L'estime de soi est tributaire de plusieurs aspects. D'abord, les résultats antérieurs contribuent à façonner cette estime de soi, mais également le regard des autres, ces autres devant être signifiants pour l'enfant. Ainsi, la perception que les parents et les enseignants ont de l'enfant contribue grandement à l'estime

de soi. Plus les opinions de cet entourage signifiant seront positives, plus l'estime de soi de l'enfant sera haute. Par exemple, si les parents ont une grande confiance aux capacités de leur enfant, l'opinion négative que pourrait avoir l'enseignant pourrait ne pas nuire à l'enfant qui développe une protection de l'estime de soi, une mise à distance du regard de l'autre (Archambault et Chouinard, 2003). Bressoux et Pansu (2004) expliquent l'effet tampon contre les émotions négatives. En effet, les élèves les plus faibles ne sont pas ceux qui auraient l'estime de soi la plus faible. Jusqu'à un certain point, l'estime de soi est en corrélation avec les résultats scolaires, mais arrive un niveau où l'individu enclenche le mécanisme de sécurité puisqu'avoir une perception de soi trop négative pourrait nuire au bien-être psychologique. L'individu se fixe alors des objectifs à un niveau plus bas, les attentes les plus désirables deviennent alors les plus faciles d'accès. La mémoire de l'individu dont les résultats scolaires sont plus faibles mise sur les expériences positives et tend à oublier les expériences plus difficiles émotionnellement.

Plusieurs auteurs (Stipeck, 1996; Paris et Turner, 1994; McCombs et Pope, 2000; Brophy, 1987; Archambault et Chouinard, 2003) se sont penchés sur les conditions motivationnelles permettant l'engagement d'un élève dans une activité d'apprentissage. Ainsi, une activité, pour susciter la motivation, doit être signifiante aux yeux de l'élève. Il doit pouvoir lui accorder une valeur, reconnaître qu'elle est pertinente pour son apprentissage. « La perception de la valeur d'une activité est un déterminant important de la motivation, car si un élève ne perçoit pas l'utilité d'accomplir une activité, sa motivation s'en ressentira, et il est probable qu'il choisisse de ne pas s'y engager. » (Viau, 1994, p. 54) C'est pourquoi l'enseignant devrait toujours placer l'élève en situation de déséquilibre cognitif. L'élève ne s'engagera dans une activité d'apprentissage que s'il ne possède pas les compétences : il voudra corriger cette situation en s'engageant dans une situation d'apprentissage s'il croit qu'elle pourra changer « sa structure cognitive existante en une structure cognitive plus appropriée. » (Brien, 1993, p. 28) L'activité d'apprentissage doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités. En plus d'être stimulante en présentant un défi pour l'élève, elle doit être productive, c'est-à-dire qu'elle doit mener à une réalisation. Toute activité doit être exigeante au plan cognitif pour permettre un engagement cognitif correspondant à la qualité et au degré de l'effort mental qu'un élève dépense lorsqu'il accomplit une tâche d'apprentissage ou une tâche scolaire. Il

est possible de percevoir l'engagement cognitif d'un élève par la mise en place de stratégies d'apprentissage efficaces ou non (Barbeau *et al.* 1997). L'élève étant au centre de ses apprentissages, une activité motivante doit être responsabilisante pour l'élève en lui permettant de faire des choix. Finalement, elle doit être interactive pour permettre à l'élève de collaborer avec les autres, interdisciplinaire, pour faciliter le transfert des connaissances, claire afin que les consignes soient facilement comprises et se dérouler sur une période de temps suffisante pour que l'élève ne se sente pas brusqué dans son rythme d'apprentissage, qu'il ait le temps nécessaire pour bien intégrer les nouvelles connaissances. Pour s'assurer d'un bon apprentissage, l'enseignant doit souligner l'importance d'accomplir une tâche, il doit ajuster la difficulté de la tâche à la capacité de l'apprenant, doit s'assurer que l'élève éprouve des émotions positives pendant l'apprentissage, il doit s'assurer que les nouvelles connaissances se rattachent à celles que possède déjà l'apprenant, doit supporter l'encodage de la composante déclarative et procédurale de la compétence et faire pratiquer la compétence pour en assurer l'acquisition (Brien, 1993). Un enseignement de qualité ne se limite pas à indiquer quoi faire aux élèves, mais doit montrer comment faire pour apprendre (Archambault et Chouinard, 2003).

Étant donné que l'écriture est un processus complexe de résolution de problème, une tâche d'écriture demande à l'élève un engagement cognitif constant. Un élève qui sait comment résoudre un problème avec efficience et pourquoi il est important de le faire ne peut qu'être motivé à s'y engager si cette tâche comporte un défi suffisant (Bergeron et Harvey, 1997). Sans cet engagement cognitif certain, le processus d'écriture peut échouer puisque l'élève peut vouloir abandonner la tâche. La motivation à écrire est donc tributaire de plusieurs facteurs et une situation d'écriture signifiante en classe doit obéir aux mêmes conditions d'écriture de la vie courante. La situation d'écriture doit porter sur des thèmes qui suscitent l'intérêt, doit porter une intention véritable, c'est-à-dire que l'auteur doit l'écrire en ayant un but déterminé (divertir, raconter, expliquer, informer) et le texte doit s'adresser à des destinataires réels autres que seulement l'enseignant correcteur (Simard, 1995). Aussi, pour former des scripteurs habiles, les enseignants doivent transmettre une vision juste et élargie du savoir-écrire. Une attention doit être portée à l'ensemble des composantes de l'écriture et ce autant avec les élèves doués qu'avec les élèves plus faibles (Simard, 1995) d'autant plus que

plusieurs élèves du secondaire croulent sous les difficultés d'apprentissage du français écrit dont ils ne perçoivent ni la cohérence textuelle ni l'utilité en rapport avec un éventuel emploi (Roy et Boudreau, 1995). Heureusement, différents matériels pédagogiques axés sur l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement de l'autonomie et de la créativité existent afin d'accroître la motivation intrinsèque des élèves. En effet, depuis quelques années, le portfolio d'apprentissage centré sur le processus d'apprentissage permet d'accroître la motivation à apprendre «car [il] favorise la perception que l'élève a de la valeur des activités, même si celles-ci ne sont pas notées.» (Viau, 2002, 78)

## 2.7 Le portfolio scolaire

Les enseignants de divers pays se sont penchés sur l'utilisation du portfolio. Il en résulte une multitude de façons de le présenter (Halberstadt, 2001). Toutefois, peu importe le nom qu'on lui donne, les auteurs s'entendent en général pour en distinguer trois catégories qui correspondent aux buts poursuivis par son utilisation. Ainsi, il existe le portfolio de présentation, le portfolio bilan des apprentissages et le portfolio support à l'apprentissage; c'est surtout ce dernier qui retiendra notre attention. Nous verrons quels sont les principes du portfolio d'apprentissage et présenterons celui de Préfontaine et Fortier (2005) qui offre un soutien à l'apprentissage de l'écriture et qui a été utilisé dans le cadre de notre recherche.

Tout d'abord, le portfolio de présentation est celui qui se rapproche le plus de l'idée première du portfolio tel qu'utilisé par les professionnels. Il s'agit d'y insérer les meilleurs travaux de chaque élève (Farr, 1998). Danielson (1997) parle avantageusement de *Display, Showcase or Best Works Portfolios*. Ce dernier a pour but de démontrer le niveau le plus élevé atteint pour chaque compétence. Les élèves y placent ainsi ce dont ils sont le plus fiers et peuvent même y joindre des pièces ou travaux produits à la maison.

Le portfolio bilan des apprentissages est surtout consulté en fin de cycle afin de déterminer la passation d'un élève à un autre niveau. Son contenu est alors décidé par des agents externes (Farr, 1998). L'élève n'est donc pas très autonome quant à son contenu (Scallon, 2004). À ce

propos, Danielson qualifie ce portfolio de *Assessment portfolio* puisqu'il doit être en lien avec les objectifs du programme et que des décisions importantes seront prises en regard des apprentissages faits par l'élève. Scallon (2004) qualifie le portfolio support à l'apprentissage de dossier à visée formative puisqu'il concerne les progrès accomplis par l'élève et le portfolio bilan des apprentissages comme dossier à visée sommative étant donné qu'il permet de certifier une ou plusieurs compétences.

Quant au portfolio d'apprentissage, il offre un moyen de communication avec l'enseignant, en ce sens qu'il permet à l'élève de recevoir des commentaires de son enseignant, de s'autoévaluer et enfin de s'améliorer (Morissette, 2002; Giasson, 2003). Le portfolio permet de noter les progrès des élèves en fonction d'objectifs définis au préalable par l'élève (Far et Tone, 1998; Danielson et Abrutyn, 1997). Il est un marqueur de temps et un marqueur de progrès. Y étant engagé du début à la fin, l'élève développe un sentiment de contrôle par rapport à ses apprentissages. Aussi, le portfolio d'apprentissage doit permettre la consolidation de la métacognition par une gestion consciente de l'activité cognitive, c'est-à-dire par la mise en place de comportement délibéré, planifié qui demande beaucoup d'attention et d'efforts (Archambault et Chouinard, 2003). Il favorise la régulation, clé d'un engagement cognitif et affectif de l'élève dans ses apprentissages. «La performance dépend directement de l'autorégulation consciente, c'est-à-dire de l'utilisation délibérée et planifiée des connaissances ainsi que des stratégies cognitives et métacognitives.» (Archambault et Chouinard, 2003, p. 171). D'ailleurs, les élèves faibles profiteraient de l'utilisation d'un portfolio puisqu'ils ont une faible utilisation du savoir cognitif et du savoir métacognitif, ce sont ceux qui exercent le moins souvent une autorégulation consciente et démontre «une baisse marquée de leur motivation» (Archambault et Chouinard, 2003, p. 172). Finalement, les élèves qui utilisent le portfolio attribuent davantage leur performance à des facteurs internes que les autres grâce à l'autoévaluation et grâce aux réflexions (Goupil et Lusignan, 2006).

Le matériel utilisé pour cette recherche, soit le portfolio de Préfontaine et Fortier (2005) constitue le soutien à l'apprentissage le mieux désigné pour accroître la motivation des élèves puisqu'il facilite «le développement de compétences en écriture, le plaisir d'écrire et permet à l'élève de prendre le contrôle sur son expression écrite, donc [...] sur sa pensée et son expres-

sion. » (De Koninck, 2005, p. 18). Le portfolio permet une analyse complète d'une tâche d'écriture, analyse qu'il doit accomplir avec beaucoup d'attention afin de pouvoir l'appliquer lors de tâche nouvelle à réaliser. «L'élève doit reconstruire la situation sur le plan cognitif, se rendre compte qu'elle est différente ou nouvelle et réorienter en conséquence la suite de ses actions, plutôt que de s'en remettre à une structure déjà construite» (Archambault et Chouinard, 2003, p. 169). Ce portfolio permet à l'élève de bien cibler ses intentions d'écriture, ses besoins et ses difficultés appréhendées. Il lui permet aussi de faire une gestion consciente de son activité cognitive puisqu'il est amené à faire de l'autorégulation tout au long du processus d'écriture. L'autorégulation inclut « des activités comme la prédiction, la planification, la gestion, la révision, la vérification et l'évaluation de l'activité cognitive » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 168). Ensuite, il peut partager ses idées avec ses camarades de classe et bien organiser ses idées avant d'écrire. La collaboration avec les autres élèves de la classe est d'ailleurs favorisée tout au long du processus d'écriture présenté dans ce portfolio puisque les échanges facilitent le traitement cognitif en permettant l'organisation, l'élaboration et la rétention des connaissances (Buchs, Filisetti, Butera et Quiamzade, 2004). Finalement, l'élève décide si la production qu'il aura faite peut servir à son évaluation ou s'il souhaite encore s'améliorer. Ce portfolio rend l'élève très responsable de ses apprentissages et l'aide à se fixer des buts et des objectifs par la consignation de ses résultats et l'expression de buts à courts termes et à moyens termes (Archambault et Chouinard, 2003).

## 2.8 Conclusion

L'écriture est sans doute la tâche la plus complexe que l'on puisse exiger d'un apprenant. C'est une activité de résolution de problèmes constante qui demande un va-et-vient continu entre les connaissances organisées dans la mémoire à long terme (provenant souvent des lectures qu'il a eu l'occasion de faire), celles dans la mémoire de travail et le processus cognitif du scripteur. De plus, comme l'écriture est un processus de création qui provient des pensées et des réflexions du scripteur, c'est une activité très exigeante au plan personnel. C'est pourquoi, comme le présentait le modèle de Hayes (1998), la motivation de l'individu est un fac-

teur prédominant dans la réussite ou non d'une production de textes. On sait désormais qu'un individu qui détient de bonnes connaissances sur un sujet aura de meilleures chances de bien transmettre ses pensées par écrit. Toutefois, ce même individu, s'il n'éprouve pas d'intérêt pour la tâche, s'il ne lui accorde pas de valeur ou s'il juge qu'elle ne lui sera pas utile, ne s'investira pas cognitivement et ses chances de réussite se trouvent amoindries. En effet, un non-engagement cognitif entraîne un effort moindre. Aussi, un scripteur doit se sentir confiant de réussir une activité. Sans cette confiance, ce sentiment de contrôle face à la tâche, le scripteur pourrait baisser les bras avant même de commencer l'écriture. Une bonne préparation peut dès lors le rassurer. Cette préparation est en fait la préécriture. C'est pourquoi les enseignants se doivent d'expliquer aux élèves les étapes de la préécriture afin qu'ils deviennent autonomes dans la planification de leurs textes et plus en contrôle de tout le processus de rédaction. C'est ce sur quoi se penche cette recherche qui cherche à vérifier les effets de l'enseignement de la préécriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés au moyen du portfolio en écriture. Cette recherche veut savoir si les élèves seront motivés à écrire leurs textes si on leur a enseigné la préécriture au moyen du portfolio.



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Devant le manque de motivation des élèves à écrire à l'école secondaire et reconnaissant la complexité de la tâche, il nous semble important de nous arrêter au lien pouvant être fait entre la motivation à écrire et les connaissances des élèves sur les activités pouvant être pratiquées lors de la préécriture. D'abord, il sera question des paradigmes de cette recherche, des sujets sur lesquels elle a porté, de la validation des instruments de recherche et de leur description (questionnaires de données sociologiques, questionnaires sur la motivation scolaire, questionnaire sur la préécriture) ainsi que de la séquence d'enseignement elle-même qui a été élaborée afin de permettre aux élèves de bien comprendre les étapes de la préécriture et de se sentir plus confiants à entreprendre une démarche d'écriture.

#### 3.1 Les paradigmes de la recherche

Puisque la relation entre la motivation à écrire et l'enseignement de la préécriture par un portfolio n'a pas été étudiée préalablement à notre recherche, nous qualifions celle-ci d'exploratoire (Legendre, 2005). Aussi, étant donné que la motivation est spécifique à chaque individu et qu'il s'agit des perceptions des sujets que nous voulons mesurer, nous avons procédé à une recherche qualitative. Les questionnaires (appendice A pour la première version, appendice B pour la deuxième version) nous permettent d'isoler certaines variables, mais les entrevues semi-dirigées (appendice C) nous permettent de prendre en considération la globalité de la situation (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Ces questionnaires, ainsi que les entrevues dont les verbatims sont présentés à l'appendice J, reprennent les thèmes du cadre théorique à savoir les connaissances des élèves à propos des activités de préécriture, à propos de leur sentiment de compétence face à ces activités ainsi qu'à propos de la valeur qu'ils accordent à ces activités.

### 3.2 Sujets de recherche

Les sujets étaient des élèves de première secondaire d'une école secondaire de la Montérégie. Le questionnaire a été distribué à 30 élèves, que les parents ont autorisé préalablement la participation à cette recherche, soit un groupe complet parmi les trois groupes de première secondaire de cette école où nous enseignons. Pour réaliser les entrevues semi-dirigées, nous avons sélectionné six élèves (deux forts, deux moyens et deux faibles<sup>4</sup>) selon les résultats en français au test TRF (Sarrazin, 1995) et selon nos diverses observations comme les questions que les élèves posaient et les résultats aux devoirs qu'ils obtenaient.

Voici certains faits concernant les résultats scolaires des sujets des entrevues. L'élève FB1 avait échoué au troisième cycle du primaire puisqu'il était classé à l'échelon six pour la lecture de textes variés et à l'échelon cinq pour l'écriture de textes variés. Ses enseignantes avaient recommandé une reprise d'année ainsi que des services en orthopédagogie. Son dossier avait été présenté afin qu'il puisse bénéficier des services des groupes d'adaptation scolaire, mais il est demeuré sur les listes d'attente toute l'année. Les mêmes recommandations de reprise d'année et de soutien en orthopédagogie avaient été formulées pour l'élève FB2 puisqu'il se situait à l'échelon cinq quant à l'écriture des textes variés et à l'échelon huit quant à la lecture des textes variés. Toutefois, les parents n'approuvaient pas ces mesures et préféraient qu'il poursuive ses études au secondaire. Le bilan des apprentissages montrait également que l'élève M1 avait beaucoup de difficulté, autant pour la compétence à lire des textes variés que pour écrire des textes variés, l'élève M1 ne dépasse pas l'échelon sept. L'élève M2 a été évalué dès la première année du primaire comme ayant des difficultés comportementales (cote 12). Ses résultats étaient aussi assez faibles puisqu'il a terminé son primaire avec la mention « quelques difficultés » inscrite à son bulletin. À ce moment, le libellé du bulletin offrait quatre possibilités pour l'évaluation de ses compétences, soit *Très satisfaisant*, *Satisfaisant*, *Quelques difficultés* ou *Beaucoup de difficultés*. L'élève FT1 avait d'assez bons résultats, mais a fait tout son primaire dans un groupe en adaptation scolaire qu'il a quitté progressivement pour intégrer les groupes réguliers lors de la dernière année, soit la

---

<sup>4</sup> Afin de faciliter la lecture, les élèves sont désignés selon les abréviations suivantes : premier élève faible (FB1), deuxième élève faible (FB2), premier élève moyen (M1), deuxième élève moyen (M2), premier élève fort (FT1) et deuxième élève fort (FT2).

sixième du primaire. Finalement, l'élève FT2 est le seul présentant des résultats scolaires très satisfaisants terminant en grande majorité avec la note A et quelques B.

### 3.3 Validation des instruments de recherche

Quatre instruments de recherche ont été utilisés : un questionnaire sur les habiletés en français (test TRF) distribué en début d'année scolaire, un questionnaire sur les données sociologiques des élèves, un questionnaire pour le prétest et le post-test divisé en deux parties et un questionnaire d'entrevue. Étant donné que la validité du test TRF était reconnue, nous avons jugé pertinent d'en utiliser des parties sans le valider à nouveau. Dans le même ordre d'idées, étant donné que les questions d'entrevues étaient grandement inspirées du modèle offert par Viau (1999), nous n'avons pas jugé pertinent de procéder à leur validation. Toutefois, comme le questionnaire du prétest et du post-test était central pour notre recherche, nous avons procédé à sa validation. La première partie de ce questionnaire portait sur la motivation scolaire et a été élaboré en suivant le modèle offert par Brophy et Merrick (1987). La deuxième partie du questionnaire portait sur la préécriture et a été construit selon la démarche de préécriture offerte dans le portfolio d'apprentissage utilisé comme matériel pédagogique (Préfontaine et Fortier, 2005a) et selon certains facteurs reliés à la motivation scolaire (Viau, 1999). La validation du questionnaire nous a permis de l'améliorer. De plus, étant donné l'importance de la séquence d'enseignement pour cette recherche, nous l'avons également soumise à une validation.

#### 3.3.1 Les questionnaires

Le questionnaire utilisé pour le prétest et le post-test permettait de connaître les données sociologiques des élèves, leurs perceptions de leurs motivations scolaires ainsi que les perceptions sur la préécriture. Afin de le valider, nous avons demandé à un groupe de première secondaire, soit 26 élèves, de le compléter. Trois d'entre eux ont aussi participé à une entrevue semi-dirigée individuelle d'une durée de 15 minutes qui consistait à reprendre les questions auxquelles ils avaient répondu afin d'en justifier leur compréhension. Les réponses des élèves

ont été prises en considération et ont permis un ajustement de certaines questions. Étant donné que le prétest a été fait auprès d'élèves de première secondaire sans la présence de leur enseignante actuelle, nous avons isolé le fait que les élèves auraient pu répondre pour faire plaisir à leur enseignante ou le contraire. Cette validation a aussi permis d'évaluer que quarante minutes étaient le temps requis pour que tous les élèves puissent répondre adéquatement à toutes les questions. Cette validation nous a permis d'apporter des précisions quant aux données sociologiques, où nous avons dû préciser avant la question cinq que l'écriture concernait aussi les messages laissés aux parents et le clavardage et non seulement des productions écrites réalisées en classe. Aussi, nous avons mentionné à la question six que la lecture s'étendait à plus que la lecture de romans, mais concernait aussi les mentions sur les boîtes de céréales, les modes d'emploi, etc. Ces précisions sont devenues des avertissements dans la deuxième version (appendice B, questionnaire, deuxième version) sur le sens des questions 5 et 6 et placés dans un encadré avant chacune d'elles.

Dans la partie 1 du questionnaire appelée « motivation scolaire » sur leur perception de leur compétence en général (questions 1 à 8), nous avons demandé aux élèves de donner une justification à leur perception de leur habileté de lecteur et de scripteur puisque, lors des entrevues, les élèves apportaient des justifications bien différentes les unes des autres, c'est-à-dire qu'un « bon » scripteur pour une personne n'est pas nécessairement un « bon » scripteur pour une autre personne. Nous avons donc effectué un ajout des questions 3 et 8 de la version finale puisqu'il est utile de connaître l'intérêt affectif des élèves relié à des tâches scolaires (Barré De Miniac, 2002). Ces questions se lisaient comme suit : « Tu te considères comme un lecteur (question 3) comme un scripteur (question 8) excellent, très bon, bon ou faible parce que. »

Seule la mise en page du premier tableau de questions sur la motivation en général a été modifiée dans la partie 1, questions 9 à 11 de la deuxième version, afin d'éviter la confusion. De plus, lors des consignes données aux élèves, nous leur avons précisé qu'ils devaient choisir l'un ou l'autre des choix de réponses et non pas placer le *x* entre les deux choix de réponses. Aussi, l'ancienne question 34 « Certains élèves font un survol de leur texte ou de leur étude avant de commencer, mais d'autres élèves commencent à lire tout de suite » est devenue

la question 11 « Certains élèves pensent qu'ils vont bien réussir à l'école, mais d'autres élèves croient que leur réussite à l'école n'est pas assurée » puisqu'elle permettait de mieux saisir certains facteurs de la motivation scolaire (Barré De Miniac, 2002). Ensuite, seul le vocabulaire de la première version a été modifié pour deux questions dont les élèves ne comprenaient pas la formulation, soit la question 14, ancienne 34) (*Je sens que je peux atteindre les exigences* a été remplacé par *Je sens que je peux réussir*) et la question 21, ancienne 46, (*Parce que j'apprends dans mes cours* par *Grâce à ce que j'apprends*).

En ce qui a trait à la partie 2, intitulée « La préécriture », le changement majeur auquel nous avons dû procéder a été de modifier les questions sur l'intention d'écriture et sur le destinataire (questions 7 à 16, nouvelles 22-29) puisque les élèves ayant répondu « non » dans le questionnaire lorsque nous leur demandions s'il savait ce qu'était une intention d'écriture et un destinataire avaient tout de même une idée de ce que pouvaient être ces concepts. C'est ce qu'ils nous ont appris au moment des entrevues. Ainsi, nous avons préféré leur demander d'abord de définir d'après eux le sens de ces concepts. S'ils n'y arrivaient pas, nous leur demandions alors de ne pas répondre aux questions sur la facilité et sur l'utilité liées à ces activités. Aussi, dans l'ancienne question 17, le « et » a été remplacé par « ou » dans la nouvelle question 30. L'ancienne question 20 a été modifiée par un avertissement précédant la question 30 afin d'alléger la lecture des questions. Finalement, la question 36, ancienne 23, a connu un ajout afin de préciser le sens du verbe « se référer ». Elle se lisait donc ainsi dans la deuxième version : « Lorsque tu planifies l'écriture d'un texte, tu te réfères ou tu repenses à des lectures. »

### 3.3.2 La séquence d'enseignement

Pour procéder à la validation de la séquence d'enseignement, nous l'avons distribuée sous forme de tableau à deux enseignants de première secondaire afin qu'ils puissent en commenter la pertinence et nous donner leurs commentaires sur sa faisabilité. Cette dernière a donc été modifiée légèrement puisque les commentaires des enseignants étaient positifs et concernaient de petits détails sur la façon de faire, mais non sur l'activité elle-même. Par exemple,

un enseignant a noté que nous avons judicieusement pensé à fournir les premiers textes de lectures aux élèves afin qu'ils puissent annoter et souligner à même les textes.

Quelques modifications concernaient le temps consacré à chaque activité. Ainsi, nous avons passé de deux à quatre périodes le temps consacré à l'écriture des productions écrites. De plus, nous avons laissé deux périodes de plus en début d'année afin que les élèves puissent bien compléter le cahier de mes textes littéraires narratifs à propos des textes d'auteurs québécois qu'ils ont lus et nous avons diminué le travail dans le cahier sur trois des sept textes (incluant le roman) puisqu'un travail d'observation se fera en groupe sur les quatre premiers textes (voir appendice D pour le détail de l'activité). De plus, la discussion qui était prévue sur une durée d'une période a été réduite à une demi-période.

Dans la séquence, il était aussi noté qu'il était possible de rencontrer une auteure québécoise. Michèle Marineau a été invitée et pour que les élèves connaissent un peu ses publications, nous avons ajouté la lecture de son roman, *La route de Chlifa*. En plus de la rencontre avec une auteure, nous avons prévu le visionnement d'un montage vidéo sur la préécriture d'auteurs québécois (Stanké et Quesnel, 1990). Cette activité a été maintenue et un enseignant a précisé qu'elle était très intéressante pour les élèves puisqu'elle permettait à certains d'avoir enfin des modèles qu'ils pourront suivre.

À l'étape C, un enseignant a fait une recommandation qui a été retenue. Les élèves auront à lire à la maison deux des quatre textes présentant des intentions d'écriture différentes afin d'activer leurs réflexions sans la présence de l'enseignante. Aussi, lors de cette même étape, il nous a été suggéré de faire travailler les élèves en équipe lorsqu'ils auront à écrire eux-mêmes des textes portant sur des intentions d'écriture différentes. À l'étape D, un des enseignants nous a précisé que la lecture des textes dont les destinataires sont différents est une activité très concrète. Pour l'étape E, un enseignant a confirmé certaines idées et a commenté la pertinence de travailler le champ lexical. L'autre enseignant nous a félicitée pour le choix du thème qui est très apprécié des adolescents et nous a suggéré de faire lire le collectif de l'AEQJ, (1998) *Peurs sauvages*. Bien que cette suggestion soit fort intéressante, elle n'a pas

été retenue puisque les élèves disposent déjà d'un manuel et d'un recueil de textes comportant plusieurs textes sur le thème de la peur.

Les étapes de la démarche de préécriture ont été grandement appréciées par les enseignants évaluateurs. Ils ont d'ailleurs rappelé l'importance de l'étape 7 qui consiste à demander aux élèves de discuter de leur préoccupation et l'importance de l'étape 8, le remue-méninges. Quant aux discussions, un enseignant a suggéré pour l'étape 14 de traiter non seulement de l'utilité de la démarche, mais aussi des difficultés rencontrées. Aussi, lors de l'étape 15 de la démarche d'écriture, un enseignant nous demande de nous assurer que les élèves faibles soient accompagnés puisqu'ils risquent d'être insécures. À l'étape F, un enseignant propose un travail d'équipe pendant lequel les élèves auraient à retracer le plan d'un des textes choisis et propose que le travail ne se fasse pas exclusivement en lien avec le cours de géographie, mais aussi avec le cours de sciences et technologies. Cette dernière recommandation a été conservée puisque les manuels de l'élève offrent une possibilité intéressante de travailler sur le système solaire. De plus, nous avons dû préciser la longueur de tous les textes que nous demandions d'écrire. Finalement, les enseignants ont noté que cette séquence d'enseignement sera très utile aux élèves puisqu'elle sécurisera les plus faibles et permettra à tous de structurer leur démarche d'écriture.

### 3.4 Description des instruments de recherche

Comme nous l'avons mentionné précédemment, différents questionnaires ont été utilisés pour cette recherche. Le questionnaire auquel les élèves ont d'abord dû répondre a été celui sur leurs habiletés scolaires. Ensuite, ils ont répondu au questionnaire permettant de connaître quelques données sociologiques. Ils ont répondu à ce questionnaire au moment du prétest. Puis, ils ont dû compléter le questionnaire sur leur motivation scolaire et la préécriture. Finalement, six élèves ont été les sujets des entrevues semi-dirigées. À la fin de la séquence d'enseignement, les sujets ont à nouveau complété le questionnaire sur leur motivation scolaire et la préécriture et les six mêmes élèves ont à nouveau participé aux entrevues.

### 3.4.1 Le questionnaire de classement des élèves pour les entrevues

Tout d'abord, dès le début de l'année scolaire, afin de sélectionner six élèves de rendements scolaires différents (forts, moyens, faibles), nous avons fait passer, avant le début de la séquence d'enseignement, le test TRF (Sarrazin, 1995) conçu pour mesurer le rendement d'élèves inscrits au programme scolaire régulier. Parmi les trois niveaux de difficultés du test, le niveau de difficulté B a été choisi puisqu'il correspond aux élèves du deuxième cycle du primaire et début du secondaire. Étant donné que ce sont les connaissances en français qui nous intéressent, nous n'avons conservé que les sous-tests y ayant trait soit les sous-tests 1, 2, 5 et 6. De plus, tous les tests ont été réduits afin de n'en prendre que les premières pages puisqu'il s'agissait avant tout d'un instrument pour nous aider à sélectionner les élèves pour les entrevues. Ce questionnaire n'était donc pas la pierre angulaire de notre recherche. Le sous-test 1, *le vocabulaire*, contient 30 questions pour lesquelles l'élève doit sélectionner parmi trois mots celui qui correspond le mieux à une définition donnée. Pour nos besoins, nous n'avons conservé que les 20 premières questions. Le sous-test 2, *compréhension de l'écrit*, permet à l'élève de répondre à 50 questions sur 10 textes. Cette longueur nous apparaissant trop importante, nous n'avons conservé que les deux premiers textes ce qui permet à l'élève de répondre à 11 questions de compréhension de l'écrit. Pour le sous-test 5, *orthographe*, nous n'avons conservé que les 18 premières questions sur 45, soit les deux premières pages, afin de réduire la durée du test. L'élève devait trouver le mot qui était mal orthographié parmi quatre mots. Finalement, le sous-test 6, *la maîtrise de la langue*, est divisé en trois parties. Après avoir éliminé la dernière partie qui était redondante, nous n'avons conservé que la première page afin de limiter la durée du test. D'abord, l'élève doit décider si un mot présenté dans une phrase est bien écrit. Si non, il choisit parmi une liste de quatre mots la bonne orthographe grammaticale. La deuxième partie permet de vérifier si l'élève peut trouver la phrase exprimant le mieux une idée présentée parmi quatre formulations proposées. Ainsi présenté, les élèves ont pu répondre au questionnaire lors d'une période de 75 minutes.



### 3.4.2. Le questionnaire des données sociologiques

Les élèves ont ensuite répondu au questionnaire des données sociologiques (questions 1 à 6) avant le début de la séquence d'enseignement. Ces questions concernaient leurs habitudes de lecture et d'écriture et la langue principalement utilisée à la maison. Il nous permettait aussi d'identifier l'âge et le sexe du sujet.

### 3.4.3 Le questionnaire sur la motivation scolaire et la préécriture

Ce questionnaire est divisé en deux parties et a été présenté aux élèves à la fin du mois de septembre afin que le stress de la rentrée scolaire et surtout celui du passage du primaire au secondaire soit passé. En effet, ce passage « [engendrerait] des changements dans la motivation » (Denoncourt, Bouffard, Dubois et Mc Intyre, 2004, p. 71). Leur étude démontre en effet que la majorité des élèves ont des anticipations positives et négatives envers leur arrivée au secondaire et que les anticipations positives sont plus fréquentes que les négatives. La partie 1 (questions 1 à 21) portait sur la motivation scolaire. Plus précisément, les questions 1 à 8 du questionnaire permettaient d'identifier la perception que l'élève a de ses habitudes et habiletés de lecteur et de scripteur afin de déterminer les élèves ayant une forte estime de soi (Martinot, 2001). Il servait à mettre à jour les connaissances déclaratives que l'élève a de lui-même et évaluer les quatre dimensions liées à la connaissance de soi : *affective*, *temporal*, *efficacy*, *value*, soit l'affectivité, la temporalité, l'efficacité et la valeur (traduction libre de Pintrich et Garcia, 1994). Cette partie du questionnaire a été construite à partir du questionnaire de Brophy et Merrick (1987). Nous en avons fait une traduction et nous en avons supprimé plusieurs questions pour qu'elles soient axées sur la classe de français. Les questions 9 à 11 permettaient d'évaluer la motivation de l'élève quant à sa persévérance face aux difficultés, à l'utilité des activités et quant à sa perception de réussite à l'école (Viau, 1999). Les questions 12 à 21 mesuraient les mêmes variables, mais à l'intérieur du cours de français. Elles s'attardaient notamment à des comportements observables (questions 12 et 19), aux perceptions de la valeur des activités (questions 17 et 21), au sentiment de compétence vis-à-vis les activités proposées dans le cadre du cours de français (questions 13, 14, 16, 18) et à l'intérêt que l'élève porte à ses cours de français (questions 15 et 19) (Viau, 1999). Notre questionnaire nous permettra d'identifier les élèves ayant une faible estime de soi, qui ne se

croient pas capables de réussir et qui ne font pas beaucoup d'efforts. (Martinot, 2001). La partie deux du questionnaire concernait tous les aspects de préécriture (intention d'écriture, le destinataire, la collaboration lors du choix de l'intention d'écriture et du destinataire, l'implication de la lecture, le remue-ménages, la rédaction d'un plan et la collaboration avec l'enseignant ou avec les pairs lors de toutes ces parties) et a été créée de façon à se conformer au matériel utilisé lors de l'expérimentation. Le questionnaire a été construit de façon à permettre à l'élève d'établir ses connaissances sur chacun des aspects (questions 22, 23, 26, 27, 30, 33, 36, 39 et 42). Après, il devait prendre position quant à son sentiment de compétence (questions 24, 28, 31, 34, 37, 40 et 43) et quant à sa perception de la valeur qu'il accorde à ces activités (questions 25, 29, 32, 35, 38, 41 et 44) (Viau, 1999).

Après la séquence d'enseignement, les élèves ont répondu de nouveau au questionnaire sur la préécriture. La fin de la séquence d'enseignement correspondait à la fin de la préécriture d'un troisième texte, juste avant qu'ils ne commencent la mise en texte. Cette troisième tâche de préécriture a été présentée comme les deux premières tâches d'écriture afin que la nature de la tâche elle-même ne soit pas un facteur de motivation.

#### 3.4.4 Le questionnaire d'entrevue

Le questionnaire des entrevues semi-dirigées (appendice C) a été élaboré en fonction des modèles offerts par Viau (1999). Après avoir fait une amorce permettant de mieux connaître le passé scolaire de l'élève et donner un aperçu de sa motivation scolaire générale, nous avons divisé les entrevues en trois parties. La première partie permettait de connaître la perception que l'élève a de la valeur des activités proposées dans son cours de français en général. Ensuite, la deuxième partie questionnait la perception qu'a l'élève de sa compétence dans le cours de français. Finalement, la troisième partie de l'entrevue reprenait ces questions mais à propos des activités proposées dans le cadre de la préécriture. Nous avons alors questionné l'élève sur ses habitudes, la perception de l'utilité de ces tâches, l'intérêt qu'il y porte et la perception de sa compétence face à ces activités de préécriture. La deuxième entrevue a été quelque peu différente. En effet, il n'était plus nécessaire de mettre l'élève à l'aise en lui posant des questions sur son passé scolaire. Nous avons alors commencé par des questions por-

tant sur sa motivation scolaire, puis nous avons rapidement fait porter les questions sur son cours de français à savoir s'il avait un intérêt pour ces cours, s'il fournissait le plus d'efforts possibles, si ces cours représentaient un défi intéressant et s'il croyait qu'il allait les réussir. Puis, les questions ont permis de connaître la perception de l'élève face à l'écriture et face à toutes les étapes de la démarche de préécriture. Pour chaque étape (intention d'écriture, destinataire, remue-méninges, plans, support des autres, collaboration avec les autres), nous demandions quelle connaissance il en avait, s'il se sentait compétent et s'il en reconnaissait une certaine valeur. Puis, nous avons terminé l'entretien en le questionnant sur la valeur de la démarche dans son ensemble.

### 3.5 Séquence d'enseignement

Les élèves qui ont reçu la séquence d'enseignement étaient tous inscrits au cours de français langue maternelle, première année du premier cycle du secondaire. C'est donc le MELS, anciennement le MEQ, qui dicte les compétences à atteindre par le biais du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2003). Il sera d'abord question des compétences de lecture puisque les situations d'écriture de la séquence d'enseignement en découlent souvent. Puis, de façon plus élaborée, nous verrons comment la compétence à écrire des textes variés sera touchée.

#### 3.5.1 Compétences disciplinaires visées

Comme l'écriture est étroitement liée à la lecture (Boily *et al.* 1977), durant notre séquence d'enseignement, les élèves ont toujours été amenés à écrire à partir de textes lus. Dans un premier temps, ils ont lu dans le but de découvrir des univers littéraires. L'enseignement a porté sur des critères favorisant la mise en réseau des textes et permettant d'en cerner les principaux éléments (personnages, lieux, époque, etc.). Ces premières lectures ont permis aux élèves de questionner le processus de préécriture de certains auteurs. La première situation d'écriture découlait de lectures de textes narratifs portant sur le thème de la peur. Ensuite, la deuxième situation d'écriture faisait référence à des textes qu'ils avaient lus dans le but de

s'informer sur un sujet donné, c'est-à-dire les éléments nécessaires à la création d'une planète du système solaire. Puis, ils ont lu à lire une lettre d'enfants de maternelle qui écrivaient au père Noël. Ils y ont répondu en tant que lutins du père Noël. Finalement, la dernière situation d'écriture portait sur la lecture d'un roman. Les activités d'apprentissage ont donc porté sur les stratégies de lecture permettant de sélectionner l'information pertinente et de l'organiser. L'enseignement des textes lus a eu pour ligne conductrice les critères d'évaluation suivants : « compréhension des éléments significatifs d'un ou de plusieurs textes, interprétation fondée d'un ou plusieurs textes, justification pertinente des réactions à un ou à plusieurs textes, jugement critique et fondé sur divers textes ou œuvres à partir de critères, recours à des stratégies de lecture appropriées. » (MELS, 2003, p. 101) Tout au long de la séquence d'enseignement, les élèves ont été amenés à percevoir le lien tangible entre la lecture et l'écriture, les textes lus servant soit de modèles d'organisation des types de textes, soit de banque d'informations (Dufays et al. 1996; Garcia-Debanc, 1995).

C'est sur la compétence à écrire des textes variés qu'a porté la majeure partie de la séquence d'enseignement. Les élèves ont été amenés à écrire des textes complets en ayant comme critères d'évaluation « l'adaptation à la situation d'écriture, la cohérence du texte, la construction des phrases et ponctuation appropriées, la justesse du vocabulaire utilisé, le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale et le recours à des stratégies d'écriture appropriées » (MELS, 2005, p. 111). Toutefois, l'accent a été mis sur la préécriture telle que présentée aux pages 113 et 114 du nouveau programme de formation. En effet, les didacticiens proposent que les exercices de production écrite se fassent selon des étapes au cours desquelles l'apprenant travaille davantage à l'un ou l'autre des aspects d'un texte, sans toutefois négliger complètement les autres. « Cette façon de procéder aurait pour résultat d'amener graduellement les élèves à consolider l'acquis tout en allant chaque fois un peu plus loin » (Cornaire et Raymond, 1999, p. 113-114). Il s'agit selon le MELS de planifier l'écriture de son texte en cernant ses intentions et ses besoins matériels et personnels, en déterminant les caractéristiques du destinataire, en tenant compte du contexte de la tâche et des caractéristiques du scripteur, en choisissant le point de vue à adopter, en choisissant le genre du texte à rédiger en se référant à des textes lus, en déterminant le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources. C'est ici que les textes lus ont pris toute leur importance.

En effet, les élèves ont dû se représenter le sujet délivré dans plusieurs textes, sélectionner les éléments appropriés, ordonner les éléments choisis et les organiser de manière à prévoir une introduction, une conclusion et une progression tout au long du texte. Aussi, pour former des scripteurs habiles, les enseignants doivent transmettre une vision juste et élargie du savoir-écrire. Une attention doit être portée à l'ensemble des composantes de l'écriture, et ce, autant avec les élèves doués qu'avec les élèves plus faibles (Simard, 1995).

### 3.5.2 Déroulement de la séquence d'enseignement

La séquence d'enseignement s'est déroulée sur une période de quatre mois et demi. Elle a débuté dès la rentrée des élèves et s'est terminée à la fin du mois de décembre, avant le congé des Fêtes, moment où les élèves ont passé le post-test. Toutefois, faute de temps, les six élèves ont été rencontrés à nouveau pour les entrevues semi dirigées au retour des fêtes. Ces élèves ont participé à des entrevues semi-dirigées individuelles au moment du prétest et du post-test qui consiste à répondre à un questionnaire (Appendice B) sur leur motivation scolaire (partie 1) et sur la préécriture (partie 2). Cette sélection avait pour but d'évaluer si le rendement scolaire en général est un facteur à prendre en considération dans l'analyse des données.

La séquence d'enseignement a été élaborée à partir de *Mon portfolio. Apprentissage en écriture au secondaire* (Préfontaine et Fortier, 2005a) qui est étroitement lié aux dernières réflexions de Hayes (1998) sur le processus d'écriture. Elle a permis à l'élève de travailler la préécriture de textes courants et de textes littéraires puisque nous croyons comme le mentionnait De Koninck en 2005 que présenter des textes de types et genres différents amènent les élèves à être « capables de maîtriser l'information et de procéder à des opérations de classement convenables dans leurs réseaux de connaissances des nouvelles informations et de reconnaître aussi celles déjà acquises » (p. 13). La séquence d'enseignement s'appuie sur la psychologie cognitive et l'enseignement stratégique. L'enseignante donnait l'occasion aux élèves de partager leurs croyances et ainsi les confronter à la réalité puisque l'on sait qu'il arrive au secondaire avec un grand bagage de connaissances plus ou moins bien organisées (De Koninck, 2005). Ainsi, toutes les activités ont été élaborées en fonction des connais-

ces antérieures des élèves tel que démontré dans le modèle de Hayes (1998) ainsi qu'en fonction de leur organisation dans leur mémoire à long terme (Tardif, 1992). L'enseignement s'est donc fait par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations et a insisté sur les stratégies cognitives et métacognitives à développer qui permettent le transfert des connaissances à d'autres situations d'écriture. Il s'agit pour l'enseignant de créer un « déséquilibre cognitif » par le questionnement afin de confronter ses connaissances antérieures avec les nouvelles connaissances afin de développer la réflexion et la pensée critique (De Koninck, 2005, p. 15). Aussi, comme les interactions verbales demeurent indispensables à la construction de la connaissance, l'échange entre les élèves a été une préoccupation majeure tout au long de la séquence d'enseignement (Noël-Gaudreault, 1997). L'enseignante a donc été amenée à faire beaucoup verbaliser les élèves avant, pendant et après la tâche d'écriture. Les interactions verbales ont été favorisées et ont accompagné l'écriture (Bucheton, 1997). L'échange entre les pairs était également favorisé puisque « le feed-back des pairs a un effet positif sur la qualité de l'écriture, car les élèves qui reçoivent ce type d'aide révisent souvent leur texte en réponse aux commentaires émis lors des rencontres » (Blain, 1995). De plus, toujours selon Blain, les élèves auraient plus de facilité à trouver les erreurs dans les écrits des autres élèves que dans les leurs. Aussi, l'enseignante a accordé le temps nécessaire à l'apprenant pour traiter les nouvelles informations afin qu'elles s'inscrivent adéquatement dans sa mémoire à long terme et qu'elles soient facilement récupérables par la suite (Fenouillet, 2003). Le plus souvent possible, les élèves ont également pu échanger entre eux afin de confronter leur propre opinion ou de trouver des idées pour écrire. Aussi, les situations d'écriture devaient répondre aux critères suivants : porter sur des thèmes qui suscitent l'intérêt, porter une intention véritable, c'est-à-dire que l'auteur doit l'écrire en ayant un but déterminé (divertir, raconter, expliquer, informer) et s'adresser à des destinataires réels autres que seulement l'enseignant correcteur (Simard, 1995). La séquence a été élaborée afin que les élèves puissent se rendre compte de l'importance de la préécriture, les élèves devaient être convaincus de l'utilité de la démarche de préécriture et être assurés qu'ils étaient en mesure de l'accomplir afin qu'ils en reconnaissent la valeur et aient un grand sentiment de contrôle sur cette démarche (Viau, 1994).

Afin de simplifier la compréhension de la séquence, en voici d'abord un aperçu sous forme de tableau divisé en huit étapes nommées, de A à H. La séquence détaillée est présentée à l'appendice 5.

Tableau 3.1 Aperçu de la séquence d'enseignement

<p><b>Étape A</b> Lecture de cinq textes d'auteurs québécois et du roman québécois, <i>La Route de Chlifa</i>, (Marineau, 1992) afin de susciter le questionnement par le biais d'une discussion sur la démarche de préécriture de ces auteurs et d'amorcer une réflexion sur la démarche personnelle des élèves avant la rédaction de textes.</p>	<p><b>Étape B</b> Rencontre avec l'auteure Michèle Marineau. Écoute d'un montage vidéo (Stanké et Quesnel, 1990) pendant lequel les cinq auteurs dont de courts textes ont été lus à l'étape A expliquent leur démarche de préécriture. Cette écoute et cette rencontre étaient préalables à une autre discussion en grand groupe sur la démarche de préécriture de ces auteurs afin de faire des liens avec leur perception première et avec leur propre démarche de préécriture en tant que scripteurs novices.</p>
<p><b>Étape C</b> 1- Découverte de l'importance des intentions d'écriture par la lecture de quatre courts textes (appendice F) dont les intentions d'écriture diffèrent. 2- Exercice d'écriture d'un paragraphe dont l'intention d'écriture est perceptible et devra être devinée.</p>	<p><b>Étape D</b> 1- Découverte de l'importance des destinataires par la lecture de quatre courts textes dont les destinataires sont différents (appendice F)  2. Discussion sur les changements à apporter à un texte selon les destinataires.</p>
<p><b>Étape E</b> Lecture de textes portant sur le thème de la peur.  Démarche de préécriture complète en favorisant les connaissances antérieures des élèves dans le but de leur faire écrire un texte destiné à des élèves de quatrième année primaire avec l'intention de faire peur.</p>	<p><b>Étape F</b> Lecture de textes courants portant sur le thème des planètes. Démarche de préécriture complète en favorisant les connaissances acquises par la lecture de textes de sciences et technologies dans le but d'écrire en équipe un dépliant pour une planète qu'ils ont inventée. Le cahier de préécriture n'a toutefois pas été utilisé puisque le travail se faisait en équipe.</p>
<p><b>Étape G</b> Lecture de lettres d'enfants de la maternelle et de première année destinées au père Noël. Démarche de préécriture complète dans le but d'écrire une réponse aux enfants en tant que lutins du père Noël.</p>	<p><b>Étape H</b> Lecture d'un roman dont le choix revenait à l'élève.  Démarche de préécriture complète dans le but de rédiger une appréciation critique d'une œuvre littéraire lue dans le cadre du cours de français en comparaison avec le roman <i>La Route de Chlifa</i> (Marineau, 1992).</p>

## Étape A

En utilisant le portfolio en lecture et de textes littéraires narratifs (Fortier et Préfontaine, 2006), les élèves, dès le début de l'année, ont dû lire cinq textes d'auteurs québécois d'une certaine complexité, le but étant de travailler certaines stratégies de lecture. Le choix des auteurs s'est fait en fonction du montage vidéo de Stankey et Quesnel (1990) qui sont, dans l'ordre d'apparition dans le documentaire : Louky Berslanik, Yves Beauchemin, Claude Jasmin, Michel Tremblay, Victor-Lévy Beaulieu et Antonine Maillet; ils traitent tous de leur processus de préécriture. Toutefois, nous n'avons pas jugé pertinent de faire lire aux élèves le texte de science-fiction de Claude Jasmin; bien qu'il était très intéressant, nous commençons à manquer de temps. Dès le premier cours, nous avons expliqué aux élèves la pertinence de la lecture de ces textes (Archambault et Chouinard, 2003; Viau, 1999, Tardif, 1992) afin de susciter leur motivation puisque les élèves connaissant l'objectif d'une tâche peuvent en reconnaître la valeur et s'y investir davantage. Ces lectures devaient favoriser le développement de leurs repères culturels, améliorer leurs stratégies de repérage des éléments significatifs des textes lus et d'améliorer ou d'apprendre l'utilisation de certaines stratégies de lecture, tel le soulignement, la prise de notes dans la marge, la mise en évidence des champs lexicaux, la recherche dans le dictionnaire, etc. Tout d'abord, les textes d'Antonine Maillet (1999) et de Louky Bersianik (1997) ont été travaillés en classe sans l'aide du cahier des textes littéraires narratifs. La lecture de ces textes s'est faite d'abord individuellement puis en équipe et, enfin, en groupe puisqu'ils présentaient un certain niveau de difficulté. Les élèves pouvaient donc échanger sur leur interprétation des textes et juger des stratégies utilisées. Par exemple, il pouvait comparer ce qu'ils avaient souligné ou les passages qu'ils avaient jugés importants. D'ailleurs, les élèves ont été prévenus du défi de compréhension qu'ils représentaient pour éviter que les élèves associent leur difficulté à un manque de capacité de leur part (Archambault et Chouinard, 2003). Aussi, comme l'enseignante a eu à lire les textes avec eux, elle a utilisé des transparents afin de modéliser certaines stratégies de lecture (Archambault et Chouinard, 2003; Presseau, 2004) puisqu'un enseignement de qualité dépend non seulement des apprentissages effectués, mais aussi de la façon de parvenir à ces apprentissages. Puis, la nouvelle d'Yves Beauchemin, *Perdu*, (2001), la légende de Victor-Lévy Beaulieu, *Le passage*



*des Murailles et le Père Ambroise*, (2003) et le conte de Michel Tremblay, *Douce Chaleur*, (1985) ont été analysés en complémentarité avec le cahier des textes littéraires narratifs.

Les trois derniers textes ont été regroupés puisqu'ils permettaient le questionnement sur les différents genres littéraires et qu'ils favorisaient la prise de conscience des repères culturels québécois ce qui facilitait la mise en réseau des textes et le travail dans le cahier des textes littéraires narratifs.

Quant à elle, la lecture du roman *La Route de Chlifa* s'est déroulée en laissant un peu plus d'autonomie aux élèves, mais en favorisant les échanges entre les pairs et le soutien constant de l'enseignante (Presseau, 2004) puisque ce n'était que la deuxième fois qu'ils travaillaient avec le cahier de lecture de textes littéraires narratifs. Celui-ci n'a pas été complètement terminé avant la visite de l'auteure Michèle Marineau puisqu'il comporte plusieurs questions nécessitant plusieurs explications. Aussi, avant la rencontre avec Michèle Marineau et avant le visionnage de la vidéo sur la préécriture, les élèves ont participé à une discussion sur leurs perceptions des démarches de préécriture des auteurs lus et sur leur propre démarche de préécriture. La méthode de la discussion, d'échange avec ses pairs et son enseignante a été retenue afin que les élèves construisent encore plus leur identité (Bucheton, 1997). D'abord, comme l'approche cognitiviste favorise l'activation des connaissances antérieures et préconise que les nouvelles connaissances s'organisent autour des connaissances antérieures et que les réseaux de concepts soient modifiés s'il y a lieu (Tardif, 1992), nous avons demandé aux élèves de répondre sur une feuille à la question suivante (appendice E) : « Comment trouves-tu tes idées avant d'écrire? » Puis, ils ont dû répondre à celles-ci en se fiant à leurs intuitions : « D'après toi, comment les auteurs que tu as lus ont trouvé leurs idées? Crois-tu que c'était facile pour eux d'écrire les textes que tu as lus? » Après avoir répondu à ces questions, les élèves devaient dire aux autres élèves ce qu'ils en pensaient. Étant donné que les élèves se connaissaient peu à cette période de l'année scolaire et afin qu'aucun ne soit intimidé, nous avons d'abord demandé qu'ils échangent avec un camarade et de noter leurs commentaires, ce qui a facilité la discussion ultérieure.

## Étape B

À la suite de toute cette préparation (lecture des textes, réflexion sur son propre processus de préécriture, discussion sur les perceptions de tous les élèves de la classe, travail dans le cahier de textes narratifs, échanges réguliers en classe sur la compréhension du roman), les élèves étaient bien prêts pour une rencontre avec Michèle Marineau. Cette rencontre s'est déroulée sur une période complète de 75 minutes pendant laquelle elle a beaucoup traité, selon notre demande, de son processus de préécriture, notamment à propos du roman *La Route de Chlifa*. Par exemple, elle expliquait qu'elle avait eu l'intention d'écrire un livre qui suscite la réflexion, mais puisqu'elle l'adressait à des élèves du secondaire, elle ne voulait pas qu'il soit trop « lourd ». C'est pourquoi elle y avait ajouté le personnage de la chèvre qui ajoutait un brin d'humour dans les moments tragiques. Aussi, le destinataire étant des jeunes immigrants qui pouvaient avoir vécu la même chose et d'autres adolescents, elle souhaitait que le personnage de Maha soit réaliste. Dans ce but, elle avait fait plusieurs recherches dans des livres documentaires et avait réalisé des entrevues auprès de quelques jeunes filles. Aussi, elle démontrait l'importance d'avoir un plan, de prendre des notes et insistait sur l'importance d'une collaboration avec les autres. Elle disait : « Ça prend quelqu'un d'autre pour lire notre production » afin qu'il puisse guider et mettre à jour des incohérences ou passages moins pertinents. Au cours suivant, l'enseignante est revenue par un questionnement ouvert (appendice E) sur les croyances des élèves quant au processus d'écriture et de planification des auteurs, ce qui a permis d'introduire la vidéo permettant aux élèves de se rendre compte de la variété et de la complexité des démarches de préécriture. Étudier le parcours d'écriture des auteurs permet aux élèves, selon Reuter (1996) et Penloup (1994), de se rendre compte de la complexité de la tâche et du temps nécessaire à la planification de l'écrit. Les élèves devaient donc pouvoir se rendre compte que bien que l'inspiration existe, elle n'exclut jamais un travail de modifications (SeGEC, 1995) et qu'une phrase peut être réécrite plusieurs fois afin d'être satisfaisante (De Koninck, 2005).

À la suite de ce visionnage, les élèves ont participé à une discussion quant à la démarche de préécriture de l'auteur (sont-ils étonnés, s'y reconnaissent-ils? etc.) La discussion a permis aux élèves de faire le lien entre leurs croyances préalables (telles que notées sur une feuille au

cours précédent) et les nouvelles connaissances (Tardif, 1992) et elle a favorisé la mise en place des connaissances des élèves (Noël-Gaudreault, 1997). De plus, cette discussion a permis aux élèves de percevoir l'implication que ces renseignements peuvent avoir sur leur propre démarche d'écriture. L'échange entre les pairs permet de développer ses habiletés de métacognition, d'adopter des stratégies d'écriture plus efficaces telles que discutées et favorisées en classe, « développant de la sorte son autonomie » (Bergeron et Harvey, 1997, p. 164). Ainsi, en reconnaissant l'importance d'une telle démarche, ils pourront reconnaître une valeur aux activités de préécriture (Paris et Ayres, 2000; Viau, 1999; Tardif, 1992 et Barbeau *et al.*, 1997). Les élèves ont ensuite complété leur feuille sur laquelle ils avaient noté leur perception afin d'indiquer leurs nouvelles connaissances et leur implication. (appendice E).

### Étape C

Bien que cette étape ait nécessité la lecture de courts textes, c'est ici que le travail d'écriture a commencé. Cette étape a permis aux élèves de saisir l'importance des intentions d'écriture (Chartrand, 1997) et de s'entraîner à écrire des textes (Delcambre et Reuter, 2002). Encore une fois, l'utilité de l'activité leur a été présentée en début de période (Archambault et Chouinard, 2003). Les élèves ont dû d'abord lire à la maison deux courts textes (appendice F) dont les intentions d'écriture étaient différentes. Ils avaient pour consigne de repérer quel pouvait être le but, l'intention des auteurs de ces textes. Le cours suivant, ils ont lu deux autres courts textes. En équipe, ils devaient maintenant mettre à jour le champ lexical lié aux intentions retenues et préalablement approuvées par l'ensemble de la classe. Ensuite, nous avons lancé un défi aux élèves, soit celui de produire un court paragraphe dans lequel une intention d'écriture devait être reconnue. Afin de les aider dans cette tâche, nous avons proposé en plénière plusieurs thèmes possibles (faire rêver, partager une tristesse, faire rire, faire peur, convaincre, etc.) Nous avons considéré important que les élèves puissent faire un choix puisque le « sentiment d'avoir une certaine maîtrise de leur environnement et de participer aux décisions qui les concernent a généralement une grande influence sur la motivation des individus » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 216). Ainsi, les élèves ont eu à écrire un court paragraphe afin d'assurer le rodage de cette nouvelle compétence (Brien, 1993). Ils commençaient à écrire leur texte en classe, en équipe puisque l'écriture collaborative « est

une méthode très efficace pour améliorer les habiletés rédactionnelles » (Hayes, 1998, p. 88). L'écriture était à terminer en devoir et les élèves étaient invités à faire lire à leurs parents le paragraphe écrit afin de vérifier si leur intention d'écriture était bien perceptible. Le fait que les parents pouvaient ne pas être disponibles n'était pas un obstacle à cette rétroaction puisque les élèves ont eu l'occasion au cours suivant d'échanger leurs écrits et de recevoir des commentaires de leurs pairs. Il devait faire lire leur paragraphe à un autre élève et ce dernier devait souligner des extraits justifiant l'intention d'écriture qu'il aurait devinée. Cette rétroaction a permis aux élèves de se rassurer sur leurs compétences et à propos de la normalité des difficultés rencontrées. De plus, comme il s'agit d'un des premiers écrits des élèves, l'enseignante a fait une lecture individuelle des textes de chaque élève afin d'apprécier leur compréhension et de remédier aux incompréhensions rapidement. L'appendice G montre le résultat du travail fait par l'élève FT2.

#### Étape D

Après avoir saisi l'importance de cibler une intention d'écriture, les élèves ont eu à reconnaître les différences entre quatre textes adressés à des destinataires différents dont l'identité n'était pas indiquée (appendice F). Les élèves ont d'abord reçu pour consigne de lire les textes en soulignant tout ce qui pouvait révéler le destinataire et le lien entre le destinataire et l'auteur du texte. Ensuite, avant de partager leurs observations avec tout le groupe, ils les partageaient avec un camarade et pouvaient modifier ce qu'ils avaient souligné. Une discussion informelle a ensuite eu lieu afin que l'enseignante puisse constater si les élèves avaient bien saisi les nuances que peuvent engendrer des destinataires différents.

#### Étape E

À l'étape E, les élèves étaient désormais prêts à vivre la démarche complète de préécriture puisqu'ils pouvaient reconnaître que toute tâche d'écriture représente une activité complexe dont l'intention et le destinataire doivent être bien définis. Pour cette première démarche

d'écriture complète, nous avons choisi un thème intéressant grandement les élèves de cet âge : la peur. Ils avaient comme consigne d'écrire un texte pour les enfants de quatrième année d'une école à proximité de la leur afin de leur faire peur. Les élèves du primaire avaient tous inventé un monstre et les élèves de notre école devaient écrire une histoire dans laquelle apparaîtrait le monstre. Le prétexte de l'Halloween a également été utilisé puisque c'était le mois d'octobre et que les élèves ont eu la chance d'accueillir les enfants une semaine après l'Halloween, soit le 8 novembre. De plus, comme la version finale de leur texte n'était pas prête pour la journée même, les élèves ont pu bénéficier des commentaires spontanés des enfants pour l'améliorer et en faire un recueil d'histoires qu'ils remettraient aux élèves de l'année prochaine. Il s'agissait donc pour eux d'une tâche signifiante (Viau, 1999). Pour suivre la démarche de préécriture, ils ont utilisé le cahier de préécriture – brouillon du portfolio en écriture. Voici donc une explication de la démarche de préécriture telle que présentée dans le portfolio de mes apprentissages en écriture. Tout d'abord, la page 2 du cahier permet aux élèves de cibler les éléments de l'environnement de la tâche et du destinataire et des buts d'écriture de l'individu (Hayes 1998). Cette première partie encourage les interactions verbales entre les élèves ce qui permet de mieux construire leur connaissance et de se rassurer (Noël-Gaudreault, 1997). Premièrement, l'élève inscrit la tâche d'écriture et ce qu'il en comprend, c'est-à-dire, pour la première situation, d'écrire un texte narratif de peur d'environ 300 mots. L'enseignant questionne les élèves à ce propos afin de s'assurer de la compréhension univoque de la tâche d'écriture. Pour accomplir la tâche attendue, il est indispensable toutefois que la consigne de travail donnée aux apprenants soit précise, étant donné qu'elle constitue le repère indispensable de toute évaluation. « Deux éléments sont essentiels dans une consigne d'écriture : les éléments d'information qui définiront la thématique, les contenus du sujet à traiter et la consigne d'écriture proprement dite avec des orientations possibles (Cornaire et Raymond, 1999, p. 114). Ensuite, à la lettre B, il précise son intention d'écriture qui était de « faire peur aux élèves à qui nous allons lire nos histoires et leur donner le goût de continuer de lire notre histoire ». L'enseignante lui rappelle qu'il peut se référer à sa section « Des outils pour écrire » dans laquelle il a déjà placé une banque lexicale fournie par la maison d'édition utilisée. L'enseignant demande aux élèves d'échanger sur leur réponse et de l'améliorer si nécessaire. Puis, à la lettre C, l'élève précise les caractéristiques du destinataire choisi en spécifiant ce à quoi il devra prendre garde. L'enseignant demande aux élèves

d'échanger et d'améliorer leur réponse si nécessaire. Pour la première production, les élèves ont indiqué : « des élèves de troisième et quatrième année de l'école des Bourlingueurs (de 8 à 10 ans) qui n'ont pas un vocabulaire enrichi, qui peuvent être effrayés facilement, qui ont les mêmes repères culturels que nous. » La dernière question de cette page permet de vérifier si l'élève pense que cette tâche sera facile ou difficile pour lui et d'expliquer sa réponse. Il s'agit ici de venir mesurer la perception de contrôle d'une tâche (Paris et Ayres, 2000; Viau, 1999; Tardif, 1992 et Barbeau *et al.*, 1997). Une des dimensions de la motivation initiale (celle dont l'apprenant a besoin pour s'engager dans une tâche) concerne ses attentes de réussite.

« Ainsi, face à une tâche, les individus évaluent, du moins implicitement, la possibilité de l'accomplir en considérant à la fois son niveau de difficulté et leurs habiletés. Les attentes de réussite peuvent être définies par l'individu de façon plus précise comme l'évaluation subjective de la probabilité de réaliser avec succès la tâche qui lui est proposée. » (Vollmeyer et Rheinberg, 2004, p. 91)

Ainsi, comme notre séquence d'enseignement propose de bien préparer l'élève à la tâche qui l'attend, il devrait se sentir en confiance et croire en ses capacités de réussite. Nous formulons le souhait que notre séquence d'enseignement les a mis suffisamment en confiance pour qu'ils laissent tomber toutes les protections de l'estime de soi qu'ils ont mis en place telle que « rejeter la responsabilité de ses échecs ou s'autohandicaper, choisir des points de comparaisons inférieurs, se désidentifier des dimensions pour lesquelles on est peu performant » (Martinot, 2001, p. 498). L'enseignant demande aux élèves de partager oralement leurs préoccupations. Ce partage permet aux autres élèves de se rendre compte qu'ils ne sont pas les seuls à éprouver des difficultés ou des craintes. Pour ce premier projet, les élèves craignaient de décevoir les élèves, craignaient d'avoir de la difficulté à bien intégrer la description. D'autres se sentaient en confiance puisqu'ils devaient utiliser un vocabulaire compréhensible pour les élèves du primaire.

Ensuite, la page trois du cahier de préécriture permet l'activation des connaissances antérieures (Tardif, 1992). C'est une étape très importante puisque les scripteurs non experts ont tendance à reproduire les idées telles qu'elles leur viennent en tête sans exercer un travail d'organisation et sans laisser place à la construction de nouvelles idées (Scardamalia et Bereiter, 1998). Le remue-méninges est une technique qui permet de dénicher des solutions, d'élaborer des thèmes et d'explorer de nouvelles idées (Ellis, 1992). L'élève inscrit d'abord

spontanément toutes les idées qui lui viennent en tête. Il a la *peur* comme mot-clé. Sous forme de constellations d'idées, il effectue un remue-méninges. L'enseignant demande à quelques élèves de donner des idées qu'ils ont trouvées et un jeu commence alors. Il s'agit de partir d'une idée afin d'en imaginer d'autres. L'enseignant écrit les idées de quelques élèves et, avec les idées des autres élèves, essaie de pousser plus loin l'idée de départ. Voici un exemple du remue-méninges d'abord imaginé par un élève et complété par les idées des autres : « garde-robe, télévision, appareils électro ferment ou s'allument sans raison, noirceur, entendre des bruits, solitude, panne d'électricité, animaux, chat, yeux dans le noir, ombre, disparition des autres, poupées, clowns, lumière détectrice de mouvements, sous-sol, orage, éclairs, porte, trappe, bruits derrière des trappes ou des portes, être enfermé, être pris au piège, fenêtres la nuit, peur de voir quelqu'un apparaître, cri de terreur dans le noir, en chercher la provenance, lac, forêt, grange, impression d'être suivi. » Ensuite, l'élève sélectionne les idées qu'il souhaite conserver et les organise selon un début de schéma narratif. C'est alors qu'il se choisit un personnage, une intrigue et quelques aventures appropriées. Par exemple, l'élève dont nous avons présenté le remue-méninges, a choisi, après avoir surligné plusieurs idées plus intéressantes, comme situation initiale une jeune fille nommée Frédérique qui est chez sa grand-mère pendant les vacances d'été et qui joue dehors, près de la grange. L'élément déclencheur retenu a été un cri strident. Elle découvre ensuite que son amie Sophie a disparu. Le dénouement prévu était que le personnage principal entre dans la grange et découvre un monstre qui explosera au moment de la situation finale. L'élève présente ensuite ses idées par écrit à un autre élève. Cet échange permettra à l'élève d'améliorer ses idées et d'en trouver d'autres. L'échange était dirigé puisque l'élève avait des points précis à examiner dans le plan de son camarade. Les éléments à observer ont été décidés par tout le groupe avec l'aide de l'enseignante. Par exemple, le même élève a reçu comme commentaire : « C'est beau, mais il faudrait que tu dises comment le monstre explose. » Ce à quoi l'élève a répondu : « Il avait raison, mais le monstre lorsqu'il est fâché, il explose. Donc, je pensais dire que le monstre est fâché parce que Fred l'avait découvert et qu'il avait explosé ». À la suite de ce partage, l'élève a pu refaire tout son plan de façon plus détaillée (appendice H). « Au lieu d'exécuter un plan de manière directe, le rédacteur habile doit retourner à la planification; la rédaction est interrompue par des pauses durant lesquelles il consulte des buts de haut niveau ou des contraintes globales avant de prendre des décisions locales (Scardamalia

et Bereiter, 1998, p. 15). Tout ce travail permet donc d'organiser les idées du scripteur ce qui est non négligeable puisque « si les connaissances d'un individu sur un thème sont riches et organisées de façon cohérente, alors celui-ci produira probablement un bon texte en utilisant un processus d'expression des connaissances. » (Scardamalia, M. et Bereiter, C. 1998, p. 31) Une fois l'échange terminé, l'élève crée son plan complet qu'il pourra bien sûr modifier au cours de la mise en texte. Les élèves, en équipe de deux, partagent leur plan. Afin de s'aider, ils auront à faire la vérification en suivant certains critères précis donnés par l'enseignante, critères qu'ils avaient déjà observés à la première version du plan tels que la présence d'une bonne description du monstre, le respect de la description du monstre qu'avait faite l'élève du primaire, une montée du sentiment de peur chez le personnage principal et une fin intéressante et pas trop violente. L'enseignante questionne les élèves quant à l'utilité d'une telle démarche. Elle fera parler les élèves sur les étapes qui ont été les plus utiles et les plus difficiles pour l'élaboration du plan de son texte. L'élève rédige maintenant son texte et en fait la correction. Lors de la correction, il aura à vérifier ce qu'il a changé dans son texte par rapport à son idée de départ.

#### Étape F

L'étape F a permis aux élèves de lire des textes variés dans le but de s'informer sur les galaxies, la Voie lactée, les étoiles et les planètes puisque le projet d'écriture a permis aux élèves de vivre un projet en lien avec leur cours de sciences et technologies. Les textes étaient tirés de leur manuel et de leur recueil de textes de la collection *Rendez-vous* (Fortin, Tremblay, 2005) manuel pages 212 à 249, recueil de textes pages 135 à 161 ce qui correspond au thème 5, *Ciel et Terre*). Bien que les élèves aient eu à travailler différents types de textes, un travail plus élaboré a été effectué à propos des textes courants. D'ailleurs, ils devaient tous trouver, en plus d'un texte du recueil ou de leur manuel, un autre texte courant tiré d'un site Internet et un texte tiré d'une encyclopédie ou d'une revue scientifique afin de travailler dans le cahier de textes courants pour réaliser le projet multidisciplinaire. Le cahier de textes courants leur a permis de mettre à jour des constances dans l'organisation des textes courants et d'observer des différences. Ils travaillaient également la production de résumés sous forme



graphique. La lecture des textes de l'étape précédente préparait les élèves au projet suivant (appendice I). L'Union Astronomique internationale venait de décider par un vote à main levée que Pluton n'était plus une planète, mais bien un corps céleste. En équipe de deux ou trois élèves, ils devaient inventer une autre planète qui aurait été découverte dans le système solaire. Après avoir établi plusieurs caractéristiques de leur planète, ils devaient produire une présentation grâce au programme PowerPoint. Ils étaient alors des scientifiques qui présentaient devant le comité de sélection qui devait décider, à main levée, si le corps céleste qui leur avait été présenté était une planète ou non. Ils avaient également produit un dépliant qui devait contenir une introduction, un développement présentant toutes les caractéristiques de leur planète et une conclusion rappelant les faits essentiels. Toutefois, comme la rédaction du dépliant se faisait en équipe, le cahier de préécriture-brouillon du portfolio en écriture n'a pas été utilisé. L'enseignante a toutefois fait respecter la démarche en insistant sur l'intention d'écriture, le destinataire et en s'assurant que les élèves avaient bien construit leur plan. L'autonomie des élèves était davantage développée puisqu'ils n'avaient pas le support du cahier pour assurer leur démarche.

### Étape G

Cette étape n'était pas préalablement prévue et elle n'a pas été présentée aux enseignants au moment de la validation de la séquence d'enseignement, mais nous avons jugé adéquat de la faire vivre au groupe. En effet, cette séquence était signifiante pour les élèves et leur permettait d'effectuer des liens entre la lecture et l'écriture. Aussi, comme les destinataires étaient réels, ils pouvaient cibler et bien comprendre l'importance de l'intention d'écriture et du destinataire. Cette activité a débuté par la lecture par le groupe de lettres d'enfants de maternelle qui avaient écrit au père Noël afin d'avoir des réponses à des questions précises. Cette activité était organisée grâce à la collaboration de l'équipe du SASEC (service d'animation spirituelle et communautaire). Au début du mois de décembre, les élèves ont reçu les lettres. Ils devaient par la suite s'inventer un nom de lutin et trouver une réponse qui pouvait convenir pour un jeune enfant. Ils avaient comme intention d'écriture de répondre de façon compréhensible à la question de l'enfant et lui permettre de continuer à rêver, à croire en la magie de Noël et bien sûr, au père Noël. Les destinataires étant des enfants de maternelle, leur vocabu-

laire devait être très simple et ils devaient faire allusion aux repères culturels de ces enfants. La tâche aussi simple qu'elle puisse paraître a engendré des difficultés pour quelques élèves. En effet, ces derniers étaient bien inquiets de ne pas contredire ce que les parents auraient pu leur dire et ne voulaient pas que les enfants se rendent compte de la supercherie. Au retour des fêtes, les élèves ont eu la chance de voir une présentation des photos prises lors de la distribution du courrier de Noël et se rendre compte à quel point leurs destinataires étaient heureux!

### Étape H

Les élèves ont vécu, à l'étape H, leur dernière pratique de préécriture complète avant la passation du post-test. Ils ont tous à ce moment de l'année lu le roman *La Route de Chlifa* et ont lu un autre roman de leur choix. La lecture de ce dernier roman s'est faite en complétant le cahier de lecture des textes littéraires narratifs et le choix du roman a été laissé à la discrétion de l'élève et seulement soumis à l'approbation de l'enseignante. Les élèves plus faibles pouvant dès lors choisir un roman de leur niveau et connaître du succès en terminant leur lecture. Le critère le plus important dans le choix du roman était que l'élève devait l'avoir terminé pour le 10 décembre afin d'avoir le temps de compléter le cahier des textes littéraires narratifs et de pouvoir commencer la rédaction de son appréciation critique d'une œuvre littéraire. Cette critique a été écrite afin de permettre aux élèves de faire un choix judicieux pour la lecture d'un prochain roman. Aussi, ils ont décidé que leur critique littéraire serait dactylographiée, après l'évaluation de l'enseignante et sa correction, et placée à la bibliothèque pour les autres élèves de l'école. La tâche était donc signifiante. Lors de la démarche de préécriture, l'élève était guidé par l'enseignante et la collaboration entre les pairs était toujours favorisée. De plus, la démarche de préécriture, soit le remue-méninges s'est faite à partir du cahier des textes littéraires narratifs et du cahier de préécriture.

En somme, la séquence d'enseignement a été élaborée avec pour objectif de faire vivre aux élèves des situations d'écriture réelles et signifiantes dont les intentions d'écriture et les destinataires étaient différents. Le lien entre la lecture et l'écriture était toujours présent et les élèves ont été guidés lors des activités de remue-méninges et lors de la création des plans.

L'échange et l'entraide entre les élèves ont été favorisés. L'analyse des résultats permettra maintenant de vérifier les effets de cette séquence d'enseignement sur la motivation des élèves à écrire des textes variés au secondaire.

## CHAPITRE IV

### LES RÉSULTATS

Beaucoup de recherches tendent à montrer que les élèves éprouvent peu de motivation à écrire des textes variés au secondaire. Ils y sont souvent peu préparés et se trouvent démunis quand vient le temps d'écrire. C'est pourquoi nous avons voulu vérifier quels étaient les effets de l'enseignement de la préécriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire, au moyen d'un portfolio en écriture.

Les résultats obtenus lors du prétest et du post-test ainsi que pendant les entrevues sont présentés et analysés. D'abord, les résultats à chaque question du prétest et post-test sont présentés sous forme de tableaux et commentés de façon à en saisir l'essentiel. Pour chaque question, une comparaison est faite entre le prétest et le post-test et un éclairage est apporté grâce aux renseignements donnés par les élèves au moment des entrevues. Ces dernières permettent parfois de mieux comprendre les réponses données lors des tests. Aussi, pour faciliter la lecture du chapitre, nous avons choisi de traiter les questions selon les parties du questionnaire. D'abord, il est question des données sociologiques des élèves, puis de leur motivation générale et, finalement, de leur motivation relative à la préécriture. Enfin, nous avons procédé à la synthèse de tous les résultats. Afin également de faciliter la compréhension des résultats, nous avons jugé nécessaire d'en faire l'interprétation au fil de la présentation des résultats.

#### 4.1 Les sujets : données sociologiques

Les sujets sont au nombre de 30. Après avoir vérifié leur âge et leur sexe, nous leur avons demandé à quelle fréquence ils parlaient le français, s'ils utilisaient une autre langue et quelle langue ils utilisaient pour écrire et pour lire. Ces précisions constituent les données sociologiques des sujets, qui sont présentées au tableau 4.1.

**Tableau 4.1**  
Résultats relatifs aux données sociologiques

	Prétest et prétest (n = 30)
Âge des sujets (q.1)	11 : 0 12 : 18 13 : 11 14 : 1 15 : 0
Sexe des sujets (q. 2)	Masculin : 17 Féminin : 13
Fréquence de l'utilisation du français (q. 3)	Jamais : 0 Rarement : 1 Souvent : 6 Toujours : 23
Autre langue parlée (q. 4)	Arabe : 1 Anglais : 1 Italien : 1
Langue utilisée pour l'écriture (q.5)	Français : 24 Anglais : 0 Français et anglais : 6 Autre : 0
Langue utilisée pour la lecture (q.6)	Français : 22 Anglais : 0 Français et anglais : 8 Autre : 0

La plupart des élèves ont 12 ans, 11 élèves ont déjà atteint 13 ans et un seul a 14 ans. Le groupe sujet est constitué en majorité de garçons (17 garçons et 13 filles). La plupart utilisent le français comme langue courante souvent ou toujours (n = 29) quoique trois d'entre eux parlent une autre langue, soit l'anglais, l'arabe et l'italien. Malgré tout, le français est la langue la plus utilisée pour leur communication par écrit (n= 24) et lorsqu'ils lisent (n=22) .

## 4.2 Motivation Partie I du questionnaire et entrevues

La première partie du questionnaire (Appendice B) permettait de mesurer la motivation des élèves selon différents aspects. D'abord, nous voulions connaître leur motivation en lecture puis leur motivation en écriture. Ensuite, le questionnaire permettait de saisir leur motivation scolaire générale puis leur motivation scolaire en classe de français. Les 21 questions posées ainsi que les entrevues semi-dirigées ont permis alors de tracer un portrait de la motivation scolaire des élèves.

### 4.2.1 Résultats relatifs à la motivation en lecture : questions 1 à 4 et entrevues

Afin de situer la motivation des élèves quant à la lecture, nous les avons d'abord questionnés sur la fréquence de leur lecture. Ils pouvaient indiquer qu'ils n'avaient jamais lu dans les trois derniers mois, qu'ils avaient lu trois livres et moins, entre quatre et sept livres ou huit livres ou plus. Puis, ils indiquaient leur perception de leur compétence à la lecture. Ils devaient se dire excellents, très bons, bons ou faibles en lecture et justifier leur réponse dans leurs propres mots. Finalement, ils précisaient leur intérêt pour la lecture en cochant un des quatre choix suivants : beaucoup, moyen, peu ou pas du tout. Ces quatre questions permettaient de connaître la motivation des élèves à lire; les résultats sont présentés au tableau 4.2.

**Tableau 4.2**  
Résultats relatifs à la motivation en lecture

	Prétest (n = 30)	Post-test (n = 30)
Fréquence de lecture (q.1)	- Aucun livre : 12 - 3 et moins : 10 - 4 et 7 : 4 - 8 et plus : 1	- Aucun livre : 2 - 3 et moins : 23 - 4 et 7 : 5 - 8 et plus : 0
Perception de leur compétence en lecture (q. 2)	Excellent : 0 Très bon : 9 Bon : 13 Faible : 8	Excellent : 1 Très bon : 7 Bon : 17 Faible : 4
Explication de leur compétence (q. 3)	Fréquence : 13 Rapidité : 2 Facilité : 15 Intérêt : 3 Handicap auditif : 1	Fréquence : 13 Rapidité : 4 Facilité : 8 Intérêt : 7 Handicap auditif : 0 Difficulté de l'œuvre : 1
Intérêt pour la lecture (q. 4)	Beaucoup : 5 Moyen : 6 Peu : 10 Pas du tout : 9	Beaucoup : 3 Moyen : 11 Peu : 9 Pas du tout : 7

Les réponses à la question 1 leur demandant combien de livres ils avaient lus au cours des trois derniers mois montrent que les élèves ont augmenté leur fréquence de lecture entre le prétest et le post-test. Lors du prétest, 12 élèves disaient n'avoir *lu aucun livre* tandis qu'ils n'étaient plus que 2 lors du post-test; 10 élèves disaient lire 3 livres et moins au prétest alors qu'il y en avait 23 au post-test. Les écarts entre les résultats au prétest et au post-test sont moins grands pour les lecteurs dont la fréquence de lecture était déjà relativement grande, soit pour ceux qui lisaient déjà entre quatre et sept livres et ceux qui en lisaient huit et plus. Ce changement peut s'expliquer par le fait que la lecture de romans a été obligatoire dans le cadre de leur cours de français.

Les réponses à la question 2, qui leur demandait s'ils se considéraient comme des lecteurs excellents, très bons, bons ou faibles montrent que les élèves se considèrent meilleurs en

lecture au post-test qu'au prétest : un élève se considère comme excellent au post-test alors qu'il n'y en avait aucun au prétest. Il n'y avait d'abord que 22 sujets qui se considéraient comme de très bons et bons lecteurs, alors qu'ils étaient 24 au moment du post-test. Seuls quatre élèves se disaient faibles lors du post-test alors qu'ils étaient huit au moment du prétest. Les écarts entre les résultats au prétest et au post-test sont moins grands pour les lecteurs qui se percevaient déjà comme de très bons (9 et 7<sup>5</sup>) et de bons lecteurs (13 et 17). Toutefois, le nombre d'élèves qui se considéraient comme des lecteurs faibles au prétest a diminué de moitié au post-test, passant de huit à quatre.

Les réponses à la question 3 « Tu te considères comme un lecteur excellent, très bon, bon ou faible parce que » expliquent la perception de leur compétence. La fréquence de lecture est une variable qui joue un grand rôle, puisque lors des deux tests, 13 élèves ont utilisé cette explication pour justifier leur compétence. Selon eux, plus la fréquence de lecture est grande, plus leur compétence s'accroît. Le facteur de la rapidité de lecture ne contribue pas beaucoup à justifier leur compétence puisque le nombre d'élèves utilisant cette réponse n'augmente que de deux entre le prétest et le post-test (2 et 4). Le niveau de difficulté de la tâche (facilité) semble également être moins important. En effet, il y avait 15 élèves lors du prétest qui justifiaient leur compétence par la facilité que représente la tâche ou les difficultés qu'ils rencontrent alors qu'ils n'étaient plus que 8 élèves à utiliser cette réponse lors du post-test. La facilité de la tâche semble être moins importante pour justifier leur capacité de lecture que la fréquence de lecture. Toutefois, l'intérêt de la tâche a acquis de l'importance puisque lors du prétest, seuls trois sujets avaient mentionné qu'ils manquaient d'intérêt pour cette activité alors qu'ils sont sept lors du post-test. Seulement un élève a indiqué avoir un intérêt positif pour la lecture lors du post-test. Finalement, lors du prétest, un sujet avait mentionné son handicap auditif pour justifier une compétence plus ou moins assurée en lecture, mais n'a pas jugé pertinent de le mentionner à nouveau lors du post-test. De plus, c'est seulement lors du post-test qu'un sujet a indiqué qu'il trouvait parfois que les œuvres étaient difficiles à lire.

---

<sup>5</sup> Les résultats donnés en premier sont ceux du prétest alors que ceux données en deuxième sont ceux du post-test.



Les réponses à la question 4 (Tu aimes lire : beaucoup, moyennement, peu ou pas du tout) montrent que l'intérêt des élèves pour la lecture a augmenté seulement pour ceux qui exprimaient déjà un intérêt moyen au prétest (6 et 11). Il y a eu une diminution de l'intérêt au post-test pour les élèves qui disaient aimer *beaucoup* la lecture au prétest (5 et 3), *peu* (10 et 9) et *pas du tout* (9 et 7). Dans l'ensemble, leur intérêt pour la lecture ne semble pas avoir augmenté entre le moment du prétest et du post-test.

Lors des entrevues, les élèves n'ont pas tous traité des lectures. Toutefois, l'élève FB1 constate, lors de la deuxième entrevue, la relation existant entre l'écriture et la lecture (Ropé, 1990) puisqu'il lui arrive de lire quelques pages d'un roman et d'en faire un résumé pour s'amuser (deuxième entrevue - élève FB1, lignes 28 et 32). Il n'est pas donc pas étonnant de lire dans son prétest qu'il avait lu entre quatre et sept livres au cours des trois derniers mois, qu'il se trouvait très bon et qu'il aimait beaucoup lire. D'ailleurs, lors de la première entrevue, il mentionnait que ce qui l'avait le plus motivé était le projet avec le cahier de textes littéraires (Fortier et Préfontaine, 2006) avec lequel nous avons travaillé *Douce Chaleur* (Tremblay, 1985) et *La Route de Chlifa* (Marineau, 1992) (deuxième entrevue - élève FB1, lignes 45, 47 et 49). Toutefois, le post-test a transformé cette réalité. En effet, il y affirme n'avoir lu que 3 livres et moins, qu'il aime peu lire, mais qu'il se considère bon. D'ailleurs, il ne fait plus mention lors de la deuxième entrevue de son intérêt pour la lecture mise à part pour signaler qu'il aime écrire une histoire à partir du résumé d'un texte (deuxième entrevue - élève FB1, ligne 12). Il mentionne son intérêt à fréquenter la bibliothèque parce qu'il a pu y faire du travail d'équipe (deuxième entrevue - élève FB1, ligne 12).

L'élève FB2 ne fait aucune mention de ses lectures lorsqu'il parle d'écriture, ce qui fait sens puisque dans les deux tests, il spécifiait avoir lu trois romans et moins et indiquait qu'il n'aimait pas du tout lire. Lors de la première entrevue, il mentionnait explicitement ne pas aimer lire et associer la lecture à la création d'un résumé, tâche pour laquelle il dit n'avoir aucune compétence (première entrevue - élève FB2, lignes 12, 61 et 65). Cet élève a peut-être connu des enseignants qui ne faisaient que peu ou pas écrire pour le plaisir et qui optaient pour une approche plus traditionnelle (Granger, 2005). Comme nous l'avons mentionné lors du chapitre 1, les méthodes d'enseignement ont un impact sur la motivation des apprenants

(Legendre, 2005). Aussi, cet élève a associé la lecture à un sentiment négatif, mais il en reconnaissait la valeur (première entrevue – élève FB2, lignes 46). Les projets démotivants étaient ceux qui impliquaient de la lecture (première entrevue – élève FB2, lignes 50, 52 et 54) où il devait répondre à des questions, ce pourquoi il se dit pas très bon (première entrevue – élève FB2, ligne 56). Son manque d'intérêt pour la lecture a été maintenu jusqu'au moment de la deuxième entrevue quoiqu'il spécifiait alors trouver plus facile de lire et répondre à des questions que d'écrire des textes (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 16).

L'élève M1 dit s'inspirer de film ou de livres qu'il a lus et qu'il « met d'autres choses à la place. » (première entrevue – élève M1, lignes 74 et 76). Dufays *et al.* (1996) rappelaient d'ailleurs que les récits font office de modèles pour le scripteur. Il se souvenait aussi d'un projet qui l'avait motivé dans lequel il devait comparer deux romans qu'il avait lus (première entrevue – élève M1, lignes 17 et 19). Pourtant, lors du prétest, il avait dit n'avoir lu aucun roman dans les trois derniers mois, mais se considérait bon ce qu'il confirme lors de l'entrevue. Il se dit bon pour lire des textes et répondre aux questions, mais éprouve de la difficulté à prendre des notes au fur et à mesure de ses lectures. Lors du post-test, il se considérait faible, mais avait lu plus de romans que lors du prétest quoiqu'il n'aimait que peu la lecture. Cette dernière affirmation est contredite lors de la deuxième entrevue où il mentionne aimer lire des textes (deuxième entrevue – élève M1, lignes 20 et 26).

L'élève M2 ne traite pas du tout de la lecture. Au contraire, il mise davantage sur son imagination pour écrire. Il en est très fier et c'est ce qui le motive à écrire. En effet, lors des tests, il avait indiqué avoir lu trois livres et moins et se considérait comme un lecteur faible qui n'avait que peu d'intérêt pour la lecture. Toutefois, lors de l'entrevue, il mentionnait qu'il était certain de réussir les tâches de lecture (première entrevue – élève M2, lignes 50 et 52). Lors du post-test, il a toutefois mentionné être meilleur parce qu'il avait lu trois livres en moins de trois semaines.

L'élève FT1 traite de la lecture lors de la première entrevue en spécifiant qu'il aime lire (première entrevue – élève FT1, ligne 40), qu'il s'inspire de romans pour écrire ce qui confirme les propos de Dufays *et al.* (1996) en quoi la lecture sert de modèles. Il donne à ce

propos l'exemple des romans *Amos D'Aragon* (première entrevue – élève FT1, lignes 77, 79 et 81). Aussi, s'il sait qu'il aura à écrire un texte descriptif, il ira chercher de l'information sur le sujet (première entrevue – élève FT1, lignes 83 et 85). Aussi, il mentionne avoir bien aimé le texte de Michel Tremblay, *Douce Chaleur* (1985) (première entrevue – élève FT1, ligne 38). Son intérêt pour la lecture diminue lorsqu'il doit répondre à des questions (première entrevue – élève FT1, lignes 57 et 59). Lors du prétest, il signalait n'avoir lu aucun livre lors des trois derniers mois, qu'il n'était pas assuré de ses compétences puisqu'il n'aimait pas lire. Bien qu'il ne traite pas de ses lectures lors de la deuxième entrevue, il indique dans le post-test qu'il a lu trois romans et moins lors de trois derniers mois, qu'il est bon en lecture et non pas excellent puisqu'il ne « s'accroche » pas toujours aux livres qu'il lit à cause de son manque d'intérêt.

L'élève FT2 ne parle pas des lectures qu'il fait pour s'inspirer. Il se considère pourtant comme un bon lecteur qui aime lire puisqu'il lit souvent et comprend bien ses lectures. D'ailleurs, en début d'année, il avait lu trois livres et moins et, lors du post-test, il en avait lu entre quatre et sept lors des trois derniers mois. Lors de la deuxième entrevue, il mentionnait craindre de ne pas tout réussir en lecture parce qu'il retrouve parfois des mots compliqués dans les textes (deuxième entrevue – élève FT2, ligne 12).

En somme, entre le prétest et le post-test, les élèves ont lu davantage et se sont sentis plus compétents pour le faire. La séquence d'enseignement favorisait la lecture de textes, de romans et le développement de stratégies de lecture à l'aide des portfolios en lecture de Fortier et Préfontaine (2006). De plus, les élèves ont fréquenté à tous les mois la bibliothèque scolaire ce qui n'était pas le cas avant le prétest puisqu'il a eu lieu dès la fin des vacances estivales. Cette pratique semble avoir eu pour effet de rendre les élèves plus confiants en leurs compétences pour la lecture. Leurs compétences étaient attribuables à leur fréquence de lecture, mais aussi à l'intérêt qu'ils portent ou non pour la tâche. D'ailleurs, à ce propos, l'intérêt pour la lecture semble être resté le même; les élèves aimant lire ont maintenu leur intérêt et ceux qui n'appréciaient pas cette activité n'ont pas changé d'opinion. Les entrevues semi-dirigées n'ont pas apporté un éclairage nouveau pour justifier ces résultats, mais abondaient

dans le même sens quelques élèves ayant fait spontanément le lien entre l'écriture et la lecture.

#### 4.2.2 Résultats relatifs à la motivation en écriture : questions 5 à 8 et entrevues

Afin de connaître la motivation des élèves quant à l'écriture, nous leur avons d'abord demandé s'ils éprouvaient de l'intérêt pour l'écriture et qu'elle était la fréquence à laquelle ils écrivaient. Leurs réponses pouvaient se situer entre très souvent, souvent, rarement ou jamais. Puis, ils devaient indiquer leur perception de leur compétence en écriture tout en la justifiant comme ils l'avaient fait pour leur intérêt pour la lecture. Ils pouvaient indiquer qu'ils étaient excellents, très bons, bons ou faibles et devaient justifier leur réponse. Les entrevues ont porté en grande partie sur la motivation des élèves à écrire et la perception de leur compétence en ce domaine; les résultats sont présentés au tableau 4.3.

**Tableau 4.3**  
Résultats relatifs à la motivation en écriture

	Prétest (n = 30)	Post-test (n = 30)
Intérêt pour l'écriture (q. 5)	Oui : 17 Non : 13	Oui : 19 Non : 11
Fréquence de l'écriture (q.6)	- très souvent : 10 - souvent : 9 - rarement : 8 - jamais : 3	- très souvent : 16 - souvent : 4 - rarement : 8 - jamais : 2
Perception de leur compétence en écriture (q. 7)	Excellent : 2 Très bon : 8 Bon : 13 Faible : 7	Excellent : 2 Très bon : 7 Bon : 14 Faible : 5 (n= 28)
Explication de leur compétence (q. 8)	Fréquence : 8 Facilité : 8 Intérêt : 3 Beaucoup d'erreurs : 10 Peu d'erreurs : 5 Aucune raison : 2 Rapidité : 1	Fréquence : 9 Facilité : 10 Intérêt : 2 Beaucoup d'erreurs : 9 Peu d'erreurs : 4 Aucune raison : 2

Les réponses à la question 5 « De façon générale, tu as du plaisir à écrire : oui, non. » indiquent que l'intérêt pour l'écriture n'a pas beaucoup changé entre le prétest et le post-test. Il y avait 13 sujets lors du prétest qui indiquaient ne pas aimer écrire alors qu'ils étaient 11 lors du post-test et ils étaient deux de plus à indiquer aimer écrire (17 et 19).

Les réponses à la question 6 (Tu écris en dehors de l'école [journal personnel, lettres ou courriels à des amis et à des parents, etc.] : très souvent, souvent, rarement ou jamais.) montrent qu'il y a six élèves de plus qui écrivent très souvent, mais ils ne sont plus que quatre à écrire souvent alors qu'ils étaient neuf lors du prétest. Ils sont toujours huit à écrire rarement et un élève de moins à ne jamais écrire (3 et 2). Les résultats montrent donc que la fréquence d'écriture des élèves n'a pas beaucoup changé.

Tout comme la fréquence d'écriture, la perception de leur compétence a peu changé. Les réponses à question la 7 « Tu te considères comme un scripteur : excellent, très bon, bon ou faible » montrent qu'ils étaient toujours deux élèves à se considérer excellents, sept à se considérer très bons alors qu'ils étaient huit lors du prétest. Au moment du prétest, 13 élèves se considéraient bons alors qu'il y en avait un ( $n=14$ ) de plus lors du post-test. Le nombre de sujets se qualifiant de faibles est passé de sept à cinq. Il faut noter que deux sujets ont omis de répondre à cette question au moment du post-test.

Les réponses de la question 8 permettent de remarquer que les sujets justifient leur compétence sans qu'il y ait beaucoup de différence entre le prétest et le post-test. En effet, lors du prétest, ils étaient 8 à indiquer la fréquence soit qu'ils écrivaient souvent ou assez souvent alors qu'ils étaient 9 à indiquer les mêmes réponses lors du post-test. Il y a deux élèves de plus à indiquer la facilité, c'est-à-dire écrire de bonnes histoires, avoir de bonnes idées pour justifier leur compétence (8 lors du prétest et 10 lors du post-test). Au moment du prétest, ils étaient trois à signifier un manque d'intérêt alors qu'ils étaient deux lors du post-test à le reconnaître comme étant une raison justifiant leur manque de compétence. Le nombre d'erreurs commises semble être une variable importante ce qui confirme les données présentées par Reuter (1996) et Simard (1995). Les élèves ont tendance à accorder une grande im-

portance aux erreurs puisque les enseignants le font eux-mêmes. En effet, lors du prétest, ils étaient 15 élèves à utiliser cette explication. Dix d'entre eux disaient en faire beaucoup ce qui expliquait leur insatisfaction face à leur compétence. Lors du post-test, ils étaient 13 sujets (deux de moins) à indiquer cette variable dont 9 pour justifier leur compétence assurée. Lors des deux tests, deux élèves ne pouvaient justifier leur réponse. Finalement, un seul élève, lors du prétest, a indiqué qu'il se considérait très bon parce qu'il écrivait rapidement.

Lors des entrevues, l'élève FB1 dit d'abord ne jamais écrire, mais se considère très bon puisqu'il lit souvent et fait des résumés. C'est une activité qu'il aime. Il confirme d'ailleurs le tout lors de la première entrevue en mentionnant que c'est assez facile pour lui d'écrire (première entrevue – élève FB1, lignes 69 et 71). Le post-test modifie la donne. En effet, il dit écrire rarement, qu'il se considère bon et faible à la fois, qu'il aime et n'aime pas écrire, mais n'arrive pas à le justifier dans le questionnaire. Comme Archambault et Chouinard (2003) le notaient, le peu de connaissances qu'il a de lui montre qu'il exerce peu de métacognition, ce qui est souvent le cas des élèves faibles. Toutefois, lors de la deuxième entrevue, il affirme écrire régulièrement chez lui (deuxième entrevue - élève FB1, ligne 30). Il fait des histoires à partir de résumé (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 28). Aussi, il dit avoir de la difficulté à corriger ses productions écrites, qu'il essaie de faire plus d'efforts pour faire moins d'erreurs (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 22 et 24). Peu après, il affirme qu'il ne prend pas la peine de revenir sur ses traces pour voir s'il a fait des erreurs (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 34). Il dit qu'il est moyennement bon parce qu'il fait des fautes dans ses propres et non pas dans ses brouillons, ce qui s'avère inexact (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 36). Ses réponses sont celles d'un individu cherchant à préserver son estime de soi. Il éprouve de grandes difficultés, mais ne le reconnaît pas et mise sur ses succès pour préserver son estime (Bressoux et Pansu, 2004).

L'élève FB2 disait d'abord écrire souvent, même s'il n'a pas un grand intérêt pour l'activité. Il se considérait très bon parce qu'il clavardait souvent. Il dit d'ailleurs lors de la première entrevue que le fait qu'il fasse beaucoup de fautes diminue son intérêt pour l'écriture (première entrevue - élève FB2, lignes 14 et 77). Il se dit bon parce qu'il fait, selon lui, de bonnes histoires, mais avoir de la difficulté à écrire et que ses difficultés sont présentes depuis tou-

jours (première entrevue – élève FB2, ligne 63, 67, 69, 71, 73 et 75). Ses expériences antérieures lui ont laissé une image négative et l'indisposent à s'engager dans une tâche d'écriture (Hayes, 1998). Puis, lors du post-test, il a dit ne jamais écrire, ne pas aimer écrire, être un faible scripteur parce qu'il n'écrit jamais. Il confirme le tout dans la deuxième entrevue (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 24 et 28). Cette baisse de l'intérêt peut s'expliquer par le fait que les derniers textes étant de type descriptif; cet élève les a moins bien réussis. D'ailleurs, la perception de sa compétence varie en fonction du sujet du texte (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 26 et 30). En effet, il est plus facile pour des scripteurs novices d'écrire des textes de types narratifs puisque ce sont des textes qui lui sont assez familiers et donc plus naturels pour l'enfant» (Cornaire et Raymond, 1999). Il en garde des informations dans sa mémoire à long terme (Hayes, 1998).

L'élève M1 répondait d'abord écrire très souvent, qu'il aimait écrire, qu'il était seulement bon, et non pas très bon, parce qu'il faisait beaucoup de fautes. Lors de l'entrevue, il insistait sur le nombre d'erreurs qu'il faisait, mais disait aussi que c'était facile parce qu'il trouvait rapidement ses idées en regardant autour de lui. Il répète les mêmes réponses lors du post-test. Lors de la deuxième entrevue, il dit aimer écrire puisqu'il peut y laisser aller ses émotions ce qui rappelle que l'écriture est une activité très personnelle, très affective (deuxième entrevue – élève M1, lignes 38 et 40), (De Koninck, 2005), qui implique un investissement personnel du scripteur (Reuter, 1996). Toutefois, la fréquence des erreurs l'indispose toujours quoiqu'il croit s'être amélioré et être plus confiant pour la dernière production écrite qu'il a faite (deuxième entrevue – élève M1, lignes 42 et 90). Cet élève a reçu de l'aide : après avoir rédigé une première version, il l'a retravaillée avec l'enseignante.

L'élève M2, bien qu'il indiquait aimer écrire disait, lors du prétest, le faire rarement, mais être bon. Toutefois, lors de l'entrevue, il avait précisé ne pas aimer faire des productions écrites parce qu'il manquait d'idées : il pouvait passer deux cours à attendre de trouver des idées (première entrevue – élève M2, lignes 22, 24 et 58). Comme nous le mentionnions dans le chapitre 1, les élèves sont souvent laissés à eux-mêmes lors de l'écriture de texte et tombent souvent en panne d'idées. (Préfontaine *et al.*, 1994). La difficulté de cet élève à retrouver ses idées est peut-être attribuable à une organisation déficiente des informations dans sa mémoire

à long terme (De Koninck, 2005 et Hayes, 1998). Aussi, comme on lui a probablement peu montré comment les auteurs s'y prenaient pour écrire, l'élève peut développer de l'anxiété face à ses propres compétences (Hayes, 1998). Dès qu'il a ses idées, il dit que tout va mieux. Lors du post-test, il dit écrire souvent, être toujours bon, mais manquait d'intérêt pour cette activité. Il se contredit lors de la deuxième entrevue puisqu'il dit aimer écrire afin de laisser sortir son imagination, ce qui le rend bon (deuxième entrevue – élève M2, lignes 18 et 20). S'il dit avoir des difficultés, c'est surtout parce qu'il n'obtient pas de bons résultats (deuxième entrevue – élève M2, lignes 6 et 22). Cet élève semble avoir des buts de performance (Archambault et Chouinard, 2003) puisque le résultat lui est plus important que son amélioration réelle. Comme il considère qu'il s'améliore relativement à son nombre d'erreurs et à la structure de ses textes, il accorde donc de l'importance à la grammaire, mais aussi à la structure du texte (deuxième entrevue – élève M2, ligne 70). La démarche proposée dans le portfolio amène les élèves à réfléchir et à s'autoévaluer à ce propos. Cette démarche lui a probablement permis de s'améliorer.

L'élève FT1 a conservé les mêmes réponses lors du prétest et du post-test. Il se dit seulement bon pour écrire même s'il écrit rarement. Il ne se dit pas très bon parce qu'il fait des erreurs, mais aime écrire. L'importance qu'il accorde aux erreurs reflète ce que disait Reuter (1996) à savoir que les élèves accordent une grande place aux sous-systèmes de la langue (orthographe, syntaxe, ponctuation et grammaire). Lors de l'entrevue, il précise même qu'il aime écrire à temps perdu (première entrevue – élève FT1, lignes 55 et 57), que dans sa jeunesse, il écrivait et sa mère le faisait chercher dans le dictionnaire et le Bescherelle. Il se dit donc habitué à utiliser ces outils (première entrevue – élève FT1, lignes 69 et 71). L'écriture semble se résumer à son aspect technique et éluder toute la construction personnelle (De Koninck, 2005). Aussi, il se sent confiant de réussir en écriture (première entrevue – élève FT1, lignes 53, 55 et 65). Lors de la deuxième entrevue, il dit aimer surtout écrire des histoires, mais trouver plus difficile d'écrire des textes descriptifs donc aimer moins en écrire ce qui est encore une fois habituel puisque ce type d'écrit est moins accessible que le type narratif (deuxième entrevue – élève FT1, lignes 18 et 20), (Cornaire et Raymond, 1999). Il se dit bon en écriture, surtout qu'il s'est amélioré dans ses résultats (deuxième entrevue – élève FT1, lignes 22 et 24).



L'élève FT2 indique les mêmes réponses aux deux tests, soit qu'il est très bon pour écrire puisqu'il ne fait pas beaucoup de fautes et qu'il utilise un langage varié, qu'il aime cette activité et qu'il écrit d'ailleurs très souvent. Dans l'entrevue, il dit que c'est facile pour lui d'écrire puisqu'il se fie à ce que vit son entourage; il s'en inspire pour trouver des idées (première entrevue – élève FT2, lignes 45 et 47). Lors de la deuxième entrevue, il dit même s'être amélioré parce que la préécriture lui permet de savoir exactement où il dirige son texte, il s'assure ainsi de sa structure. Il a bien intégré le principe du va-et-vient du processus cognitif du scripteur (Hayes, 1998). Il réitère qu'il est bon parce qu'il fait peu d'erreurs et qu'il a une bonne imagination (deuxième entrevue – élève FT2, lignes 22, 24 et 64). Simard (1995) disait à ce propos que ce sont les élèves forts qui parviennent à mieux gérer toutes les composantes du processus d'écriture. Généralement, les rédacteurs experts travaillent de façon plus ardue sur les tâches imposées que les non-experts, en s'engageant dans des activités plus nombreuses de planification, de résolution de problèmes et de révisions de buts et de méthodes, montrant ainsi plus d'exigence dans l'organisation de l'ensemble de la tâche (Scardamalia et Bereiter, 1998, p. 13). On peut aussi comprendre que cet élève montre une grande motivation puisqu'il met en branle des stratégies d'apprentissage (Corno et Rohrkemper, 1985, Scardamalia et Bereiter, 1998).

En somme, les expériences antérieures jouant un rôle majeur dans la perception de leur compétence et la motivation des scripteurs, la séquence d'enseignement semble n'avoir eu que peu d'effets sur la motivation à écrire, (Hayes, 1998). Les résultats montrent que la fréquence, l'intérêt et la perception de la compétence pour l'écriture n'ont pas changé entre le prétest et le post-test. Il y a presque le même nombre d'élèves à justifier leur compétence par la fréquence d'écriture, la facilité avec laquelle ils écrivent, l'intérêt qu'ils portent à la tâche et le nombre d'erreurs qu'ils laissent dans leur production. Les élèves accordent beaucoup d'importance au nombre d'erreurs qu'ils omettent dans leurs textes. Selon Viau, cette perception serait attribuable au fait que les enseignants «n'indiquent que les fautes en corrigeant leurs textes et les couvrent de ratures» (2002, p.79). Toujours selon cet auteur, les élèves bénéficieraient d'une évaluation portée sur ce que l'élève a bien compris et ce qu'il doit améliorer. Ce type d'évaluation risque beaucoup moins d'affaiblir la perception que l'élève a de sa

compétence, car il devient impossible de conclure qu'il a « tout raté et qu'il ne comprend rien à la matière » (Viau, 2002, p. 79). Les entrevues ont confirmé ces renseignements, la motivation des élèves à écrire n'ayant pas changé de la première à la deuxième entrevue. Toutefois, les élèves M1, M2, FT1 et FT2 disaient se sentir meilleurs en production écrite. L'élève M1 n'arrivait pas à justifier son amélioration, mais l'élève M2 disait faire moins d'erreurs et avoir une meilleure structure dans ses textes. L'élève FT1 disait avoir obtenu de meilleurs résultats. Seul l'élève FT2 mentionnait que la préécriture le rendait meilleur : « Euh.. ben oui, je trouve que j'ai plus d'idées que l'année passée. Avant, on ne faisait pas l'intention, le destinataire et le remue-méninges. On faisait juste le plan. Cette année, je trouve que ça m'aide. Ça donne plus d'idées et on sait plus où on s'en va.» (deuxième entrevue- élève FT2, ligne 62). La majorité des élèves n'a donc pas fait directement le lien entre la séquence d'enseignement de la préécriture et leur intérêt pour l'écriture ce qui confirme que ce sont les élèves forts qui font davantage de métacognition et qui peuvent remarquer leur amélioration grâce à cette capacité de s'autoévaluer. Aussi, des élèves ont mentionné avoir plus de facilité avec certains types de textes, ce qui est, selon De Koninck, (2005, p. 19), tout à fait normal : « Aussi, il est assuré que certains seront plus à l'aise avec un type ou un genre de texte et qu'ils seront alors prêts à y mettre les efforts nécessaires. » Certains types de texte ont été davantage travaillés au primaire ce qui rassure les élèves qui peuvent en reconnaître les similitudes avec les nouvelles tâches proposées. Ces scripteurs se sentent rassurés et s'engagent avec confiance dans la tâche puisqu'ils en possèdent des exemples dans leur mémoire à long terme (Hayes, 1998).

#### 4.2.3 Résultats relatifs à la motivation scolaire : questions 9 à 11 et entrevues

Afin de mesurer la motivation scolaire des élèves, nous avons posé trois questions. La première concernait leur niveau de persévérance face à une difficulté scolaire. Les élèves pouvaient alors indiquer qu'ils n'abandonnaient jamais, parfois ou toujours une activité qui leur semble difficile. Puis, nous avons vérifié la valeur qu'ils accordaient à l'école, s'ils croyaient que ce qu'ils y apprenaient allait leur être utile pour leur vie future. Finalement, nous les avons questionnés sur leur perception de leur réussite scolaire à savoir s'ils croyaient qu'ils allaient réussir leur année scolaire en cours avec des résultats acceptables ou non. Lors des

entrevues, les élèves avaient l'occasion de parler de leur cheminement scolaire et d'indiquer s'ils aimaient l'école ou non. Les résultats sont présentés au tableau 4.4.

**Tableau 4.4**  
Résultats relatifs à la motivation scolaire

	Prétest	Post-test
Persévérance (q.9)	Oui : 4 Parfois : 18 Non : 8	Oui : 12 Parfois : 9 Non : 9
Valeur accordée à l'école (q. 10)	Oui : 21 Plus ou moins : 8 Non : 0 Pas de réponse : 1	Oui : 19 Plus ou moins : 8 Non : 3
Réussite scolaire (q.11)	Oui : 12 Plus ou moins : 13 Non : 4 Pas de réponse : 1	Oui : 13 Plus ou moins : 10 Non : 7

Les questions 9, 10 et 11 étaient formulées de façon à permettre à l'élève de nuancer ses propos. Il était demandé de placer un « X » si l'énoncé était très vrai pour eux ou peu vrai pour eux. L'énoncé étant divisé en deux segments. Le premier segment de la question 9 se lisait comme suit : « Certains élèves travaillent tant qu'ils n'ont pas bien compris... » et, le deuxième segment, : « ... d'autres élèves abandonnent si le travail est trop long ou trop difficile ». Il est donc possible de savoir si un élève n'est pas toujours persévérant s'il a indiqué deux fois la même réponse, *très vrai pour moi* ou *peu vrai pour moi*. Ainsi, la persévérance des élèves semble s'être accrue du prétest au post-test. Ils n'étaient que 4 à se qualifier de persévérants alors qu'ils étaient 12 lors du post-test. Aussi, il arrive à seulement 9 élèves de manquer parfois de persévérance quand le travail est trop long ou trop difficile alors que cela arrivait à 18 élèves lors du prétest. Le nombre d'élèves se disant non persévérants est demeuré à peu près le même (huit, neuf). La persévérance est un indicateur clé pour juger de la motivation d'un élève. En effet, un élève qui est motivé s'engage dans une tâche d'apprentissage et maintient son engagement jusqu'à la fin (Tardif, 1992).

La question 10 permettait de vérifier la valeur que les élèves accordent à l'école. Le premier segment de la question se lisait : « Certains élèves pensent que ce qu'ils apprennent à l'école

est utile... » et, le deuxième segment, « ... d'autres pensent qu'ils n'utiliseront jamais ce qu'ils ont appris. » Les réponses aux deux tests permettent de voir que les élèves accordent une assez bonne valeur à l'école (21 élèves lors du prétest et 19 lors du post-test.) Toutefois, aucun élève ne croyait que l'école n'était pas utile au moment du prétest alors qu'ils étaient 3 à le croire lors du post-test. Finalement, il y avait toujours huit élèves qui reconnaissaient que ce qu'ils apprennent à l'école n'est pas toujours utile. La valeur accordée à une activité est une autre clé de la motivation puisqu'un élève ne reconnaissant pas qu'une activité peut lui être utile ne s'y engagera pas cognitivement et affectivement (Archambault et Chouinard, 2003).

La question 11 vérifiait si les élèves croyaient en leur réussite scolaire. Le premier segment de la question se lisait comme suit : « Certains élèves pensent qu'ils vont bien réussir à l'école... » et, le deuxième segment, : «... d'autres élèves croient que leur réussite à l'école n'est pas assurée. » Les réponses à cette question montrent que plusieurs sujets croient à leur succès (13 lors du post-test et 12 lors du prétest) et à leur échec (7 lors du post-test, 4 lors du prétest). Le nombre d'élèves ne sachant dire s'ils allaient réussir ou non leur année scolaire est passé de 13 à 10. Comme le montrent Archambault et Chouinard (2003), les attentes de succès font en sorte qu'un élève s'investira ou non dans une tâche. En effet, s'il croit que la tâche est trop ardue pour ses compétences, il évitera de s'y engager afin de protéger son estime de soi. Il faut prendre garde à ne pas tirer de conclusions trop hâtives à partir de ces résultats. Les élèves doutant de leur réussite ne sont pas nécessairement ceux qui connaîtront un échec. En effet, un élève peut très bien avoir de bons résultats scolaires, mais avoir une faible estime de soi et l'inverse est aussi vrai. Il faut donc prendre les résultats pour ce qu'ils sont : la perception que les élèves ont de leur réussite et non pas leur réussite réelle (Archambault et Chouinard, 2003).

La motivation de l'élève FB1 a augmenté à propos de sa perception de réussite puisqu'il disait être davantage certain de celle-ci (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 24 et 36). Dès la première entrevue, il disait qu'il aimait l'école, mais qu'il préférait les situations où il travaillait activement et non lorsqu'il devait écouter et attendre (première entrevue – élève FB1, lignes 8, 10, 18, 26 et 28). Une activité motivante est en effet une activité dans laquelle

l'élève est actif (Archambault et Chouinard, 2003). Il ne gardait pas de souvenirs négatifs de ses années scolaires et était assez assuré de sa réussite puisque la majorité de ses réponses confirment une bonne perception de ses compétences (première entrevue – élève FB1, lignes 53, 59, 61 et 63). Toutefois, cette situation a changé lors de la deuxième entrevue. Il disait alors aimer moyennement l'école et qu'il préférait les situations où il pouvait travailler moins fort (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 2, 6, 8 et 20). Il se dit fatigué, avoir envie de dormir au lieu de venir à l'école, ce qui constitue des causes internes de la motivation (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 4). L'engagement, selon Douglas Williams (2003), est le comportement et l'attitude d'un élève qui croit en la valeur de l'école. Cet engagement se perçoit par la ponctualité de l'élève et par sa présence aux cours, par le fait qu'il arrive préparé à ses cours, qu'il complète ses devoirs, qu'il étudie et qu'il participe à des activités parascolaires. L'élève FB1 adopte l'attitude contraire. Il se dit qu'il devra un jour mettre davantage d'efforts, faire ses devoirs et étudier (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 18). Par contre, on voit que l'élève a une assez bonne motivation puisqu'il attribue ses difficultés à une cause interne, sur laquelle il a du contrôle (Viau, 1999). Ainsi, l'effort peut être moindre à une période donnée, mais pas le talent (Archambault et Chouinard, 2003). Il croit qu'il pourra réussir son année à 70 %, mais qu'il a plus de facilité lorsqu'il travaille en équipe (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 26 et 14). Comme Bressoux et Pansu (2004) le soulignaient, la perception d'êtres signifiants joue un rôle dans la motivation de l'élève. Lors de la première entrevue, l'influence de ses parents est positive : ils l'encouragent, l'aident lorsqu'il a de la difficulté (première entrevue – élève FB1, lignes 30, 32, 34, 36 et 38). Toutefois, ce soutien ne semble plus lui convenir puisqu'il dit que ses parents l'encouragent trop (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 10). Quant à la valeur qu'il accorde à l'école, il dit qu'il ne songe pas à cela (première entrevue – élève FB1, ligne 42). Lors de la deuxième entrevue, il mentionne que l'école est utile pour avoir un métier (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 40). Il a donc développé des buts de performance puisque ce ne sont donc pas les apprentissages eux-mêmes qui le motivent, mais ce qu'il peut en obtenir (Viau, 2002). Il reconnaît tout de même une portée sociale à l'école (Fijalkow, 2000).

L'élève FB2 a une motivation scolaire moyenne puisqu'il ne croit pas vraiment en sa réussite. Par contre, il reconnaît qu'il peut faire plus d'efforts et reconnaît l'importance des connais-

sances acquises à l'école. Dès la première entrevue, il avouait qu'on ne pouvait pas le considérer comme un élève qui aime l'école et être particulièrement démotivé par les examens du Ministère (première entrevue – élève FB2, lignes 6, 31 et 33). En effet, les situations d'évaluation peuvent engendrer une anxiété chez les apprenants (Viau, 2002). Au moment de la deuxième entrevue, il disait ne pas aimer l'école parce qu'il n'est « pas si bon que ça. » (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 4), que c'était ennuyant, qu'il préférait les sports (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 2, et 8). Mentionner ainsi une activité hors du domaine scolaire lui permet de préserver une bonne estime de soi (Martinot, 2001 et Bressoux et Pansu, 2004). Il répète que ses efforts ne sont pas constants et qu'il n'est vraiment pas sûr de réussir son année scolaire (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 14, 18 et 22) (Boily, 2005). À ce propos, les travaux de Bandura tels que cités par Martinot (2001) semblent confirmer l'existence d'un lien entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine et sa performance dans ce domaine. L'élève FB2 mentionne lors de la deuxième entrevue qu'il n'est pas un « bollandé à l'école » (ligne 20) et ne croit pas vraiment en sa réussite. Cet élève croit qu'il ne peut changer sa situation ce qui est selon Viau (1999) une cause interne expliquant l'échec, cause pour laquelle l'élève croit n'avoir que peu de contrôle. Enfin, le contexte familial semble accroître la motivation de l'élève puisque ses parents l'encouragent beaucoup, l'aident à faire ses devoirs et s'assurent qu'ils sont faits (première entrevue – élève FB2, lignes 35, 37, 40, 42 et 44). Ses parents accordent aussi une grande valeur à l'école (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 10) ce qui favorise une plus grande motivation chez l'enfant (Archambault et Chouinard, 2003).

L'élève M1 a vu sa motivation décroître. En effet, il remettait en question l'utilité des connaissances acquises à l'école et doutait davantage de sa réussite. Lors de la première entrevue, il disait pouvoir réussir et que ses échecs étaient davantage attribuables à ses émotions (première entrevue – élève M1, lignes 13 et 15). Ses difficultés semblent être présentes depuis longtemps. Il mentionne devoir toujours tout refaire trois fois, qu'il a dû suivre des cours d'été et des cours de samedi ce qui l'aide à comprendre. Il n'est donc jamais assuré de sa réussite (première entrevue – élève M1, lignes 60 et 62). Enfin, bien que son père soit heureux qu'il réussisse, il ne le voit pas souvent et sa mère ne peut pas vraiment l'aider, elle ne peut que l'encourager (première entrevue – élève M1, lignes 29, 31, 33 et 35). Il nous ap-

prend lors de la deuxième entrevue que son père accorde une grande importance à l'école parce qu'il n'y est pas allé longtemps (deuxième entrevue – élève M1, lignes 8 et 10) et que sa mère l'encourage peu et qu'elle ne s'occupe que peu de lui (deuxième entrevue – élève M1, lignes 12, 14, 16 et 18). Lors de la deuxième entrevue, il avouait ne pas toujours aimer l'école et que cela dépendait des cours qu'il suivait (deuxième entrevue – élève M1, lignes 2 et 4). Aussi, il trouvait qu'il y avait des travaux plus difficiles à faire d'où son peu d'assurance à réussir (deuxième entrevue – élève M1, lignes 28, 30, 34 et 36). Il attribue ici ses difficultés à une cause externe, sur laquelle il n'a que peu de contrôle (Viau, 1999). Toutefois, il reconnaît aussi ne pas donner toujours l'effort maximal et que son effort augmente en fonction de son intérêt pour l'activité (deuxième entrevue – élève M1, lignes 22 et 24). Aussi, il croit qu'il serait plus concentré et réussirait mieux s'il était seul dans la classe (deuxième entrevue – élève M1, lignes 94 et 96).

L'élève M2 a vu sa motivation augmenter entre les deux tests. En effet, il croit davantage en la valeur de l'école et croit davantage qu'il réussira son année scolaire. Lors de la première entrevue, il confirmait aimer l'école et croyait qu'il pouvait réussir à l'école quoiqu'il éprouve des difficultés en français (première entrevue – élève M2, lignes 10, 12 et 18). Au moment de la deuxième entrevue, il disait aimer l'école puisqu'il y apprenait beaucoup de choses intéressantes (deuxième entrevue – élève M2, ligne 2). Quant à sa réussite, il croyait réussir les trois quarts de ses matières, mais était assuré de réussir en français avec de bons résultats (deuxième entrevue – élève M2, lignes 10, 14 et 16). Sa motivation est donc bien marquée et son intérêt est basé sur les apprentissages qu'il peut faire et non seulement sur ses résultats. Il dit également qu'il réussira malgré ses difficultés puisqu'il donne son maximum d'efforts (deuxième entrevue – élève M2, ligne 8). À ce propos, Bandura souligne qu'un élève manquant de confiance quant à ses capacités de réussite se décourage dès la rencontre d'un échec alors qu'un élève confiant déploiera plus d'efforts à la suite d'un échec et persévéra jusqu'au succès (Bandura, 1986). Il mentionne lors des deux entrevues que ses parents l'encouragent beaucoup et vont lui offrir une récompense s'il obtient un beau bulletin (première entrevue – élève M2, lignes 36 et 38 et deuxième entrevue – élève M2, ligne 40). Ce comportement favorise par contre le développement d'une motivation extrinsèque (Viau, 1999; Archambault et Chouinard, 2003).

L'élève FT1 a une motivation plutôt moyenne. Il dit que sa motivation pour l'école s'accroît en présence de professeurs qui savent s'amuser et lorsqu'il fait des projets stimulants (première entrevue – élève FT1, lignes 12, 20 et 22). Cette attitude confirme ce que Deci *et al.* (1981) mentionnaient, c'est-à-dire que l'enseignant, par sa personnalité et son style d'enseignement, a un impact considérable. En effet, la perception que les élèves ont de leur enseignant influence leur motivation scolaire : s'ils le perçoivent comme un soutien, ils se sentent plus compétents et sont plus intéressés et motivés (Deci *et al.* (1993). Aussi, l'élève FT1 n'est pas certain de sa réussite (première entrevue – élève FT1, ligne 63). Il se dit meilleur en production orale qu'en lecture, par exemple (première entrevue – élève FT1, lignes 43, 45, 49 et 51). Aussi, lors de la deuxième entrevue, il disait aimer l'école parce que les enseignants savaient mettre de l'ambiance et qu'il sentait qu'il apprenait beaucoup (deuxième entrevue – élève FT1, ligne 2). Sa réussite dépend, selon lui, des projets qui lui sont présentés (deuxième entrevue – élève FT1, ligne 12). Il a tendance à mieux réussir les projets qu'il aime ce qui confirme qu'une tâche pour être motivante doit porter sur des thèmes qui suscitent l'intérêt (Simard, 1995). Aussi, ses parents le soutiennent puisqu'ils souhaitent éviter que leur enfant en reprenne une autre année scolaire (première entrevue – élève FT1, lignes 32 et 34) et veulent qu'il puisse obtenir un bon emploi plus tard (deuxième entrevue – élève FT1, ligne 4), (Fijalkow, 2000).

L'élève FT2 présente quant à lui une très grande motivation pour l'école : il garde de bons souvenirs de son école primaire, aime rencontrer des amis à l'école et est certain de réussir (première entrevue – élève FT2, lignes 6, 8, 10, 36, 39, 41 et 43). Ses parents offrent un bon soutien puisqu'ils n'hésitent pas à sévir devant de moins bons résultats, mais agissent avant tout par une augmentation de l'aide qu'ils offrent (première entrevue – élève FT2, lignes 26 et 28 et deuxième entrevue – élève FT2, ligne 4). Lors de la deuxième entrevue, il disait que l'école était nécessaire pour s'assurer un bon métier dans le futur (deuxième entrevue – élève FT2, ligne 26). Il ne reconnaît pas une valeur à l'école en elle-même mais comme un moyen d'atteindre un objectif. Il s'agit donc d'une motivation extrinsèque de type de l'identification (Vallerand et Thill, 1993). Il demeurait d'ailleurs assuré de sa réussite (deuxième entrevue – élève FT2, ligne 430).



En somme, la motivation scolaire des élèves est demeurée sensiblement la même particulièrement pour les facteurs de réussite scolaire et de valeur accordée à l'école. Le nombre d'élèves démontrant une meilleure persévérance a toutefois augmenté de plus du double ( $n =$  de 4 à 12). Les entrevues ont révélé que la moitié des élèves n'avaient pas une bonne motivation (FB1, FB2, M1). Toutefois, les élèves M2, FT1 et FT2 montraient une plus grande motivation. D'ailleurs, les élèves M2 et FT1 ont vu leur motivation augmenter entre le prétest et le post-test alors que l'élève FT2 a conservé une grande motivation. Ces résultats ne concernaient pas seulement la motivation pour la classe de français.

#### 4.2.4 Résultats relatifs à la motivation scolaire en classe de français : questions 12 à 21 et entrevues

Afin d'évaluer la motivation des élèves pour la classe de français, nous avons sélectionné 10 questions portant sur les comportements, attitudes et croyances que les élèves peuvent avoir pour le cours de français. La question 12 proposait 7 comportements à adopter face à une difficulté dans le cadre du cours de français, soit demander des explications à mon professeur, demander des explications à un ami ou à un camarade de classe, continuer à travailler et essayer de comprendre, tenter sa chance avec une réponse, abandonner et passer à un autre exercice ou numéro, copier la réponse de quelqu'un ou attendre pour faire l'exercice en devoir. Selon la réponse de l'élève, très vrai, presque toujours vrai, pas toujours vrai ou pas vrai du tout, un nombre de points lui était accordé. Par exemple, un élève ayant répondu « très vrai » au comportement : « je demande des explications à mon professeur » se voyait attribuer 3 points, un élève ayant répondu « presque toujours vrai », 2 points, un élève ayant répondu « pas toujours vrai », 1 point, et l'élève ayant répondu pas vrai du tout, 0 point. Ainsi, pour l'ensemble des comportements, un élève pouvait accumuler au maximum 21 points. « Peu de motivation » correspondant à un total de 10 points et moins, « bonne motivation » correspond à un total de 11 à 15 points et une « grande motivation » a un total de 16 points et plus. L'attribution des points s'est faite de la même façon pour les questions 13 à 21. Elles permettaient de tracer la motivation globale des élèves pour leur classe de français. Voici le libellé de chaque énoncé : « J'essaie de faire de mon mieux. [13]; Je sens que je peux réussir

en ayant des résultats acceptables [14]; J'aime les cours de français [15], Je considère que le cours de français présente un défi (pas trop facile, pas trop difficile) [16]; C'est difficile pour moi de faire mes études, travaux et devoirs sérieusement parce que je n'en vois pas l'utilité [17]; Si je ne réussis pas mon cours de français, c'est parce que je n'ai pas mis les efforts nécessaires [18]; Je fais semblant de travailler [19]; J'essaie de m'assurer que mes travaux sont terminés à temps. [20]; Grâce à ce que j'apprends dans mes cours, je vais devenir meilleur lecteur et scripteur. [21]. Le maximum de points qu'un élève pouvait atteindre était de 27. « Peu de motivation » correspondant à un total de 13 points et moins, « bonne motivation » correspond à un total de 14 à 20 points et une « grande motivation » a un total de 21 points et plus. L'ensemble des questions a permis de tracer un portrait de la motivation des élèves pour leur cours de français et les entrevues ont permis de mieux comprendre les facteurs contribuant à la motivation pour la classe de français. Les résultats sont présentés au tableau 4.5.

**Tableau 4.5**  
Résultats relatifs à la motivation en classe de français

	Prétest	Post-test
Attitude face à une difficulté (q.12)	Peu de motivation : 6 Bonne motivation : 22 Grande motivation : 2	Peu de motivation : 10 Bonne motivation : 16 Grande motivation : 4
Motivation dans le cours de français (q.13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21)	Peu de motivation : 1 Bonne motivation : 18 Grande motivation : 11	Peu de motivation : 1 Bonne motivation : 16 Grande motivation : 12 Pas de réponse : 1

Les réponses à la question 12 permettent de remarquer que le nombre d'élèves étant peu motivés dans leur cours de français a augmenté au post-test (ils étaient 6 lors du prétest et 10 lors du post-test). Aussi, il y avait plus d'élèves avec une bonne motivation lors du prétest (22) que lors du post-test (16 élèves). Toutefois, il y a deux élèves de plus qui sont davantage motivés faisant passer la grande motivation de deux sujets à quatre sujets. À ce propos, Bandura souligne qu'un élève manquant de confiance quant à ses capacités de réussite se décourage dès la rencontre d'un échec alors qu'un élève confiant déploiera plus d'efforts à la suite d'un échec et persévéra jusqu'au succès (Bandura, 1986).

Toutefois, les réponses aux questions 13 à 21 montrent que la motivation des élèves n'a pas vraiment changé. Ainsi, il y a un élève de plus dans la catégorie de la grande motivation (12 sujets lors du post-test au lieu de 11 lors du pré-test). Il n'y a toujours qu'un seul élève dont la motivation est très faible et le nombre d'élèves ayant une bonne motivation a peu varié, soit 18 lors du prétest pour 16 lors du post-test.

L'élève FB1 a vu sa motivation décroître entre les deux tests. Au départ, il avait une grande motivation pour finalement avoir une motivation plutôt faible. Son engagement demeure aussi faible puisqu'il ne demande pas d'explication, donne des réponses au hasard, abandonne parfois les travaux et il ajoute, au moment du post-test, qu'il lui arrive de tricher. Ces comportements démontrent son peu d'engagement dans les activités scolaires (Douglas William, 2003). Toutefois, au moment de la première entrevue, il disait aimer tout ce qu'il faisait dans les cours de français et reconnaissait une valeur à toutes les activités. D'ailleurs, la seule activité pour laquelle il n'avait pas reconnu la pertinence était une activité qui s'était déroulée lors d'une période d'absence de leur enseignante (première entrevue – élève FB1, ligne 40). Le travail qui avait été fait lors de cette période n'était donc pas en lien avec la séquence d'enseignement, il est donc normal que l'élève n'en ait pas vu la pertinence. De plus, il disait que ses parents étaient toujours là pour l'encourager (première entrevue – élève FB1, lignes 30, 32, 34, 36 et 38). Par contre, lors de la deuxième entrevue, il avoue ne pas toujours aimer les cours de français qui ne passent pas toujours vite, préférer lorsqu'il peut travailler en équipe ce qui est très rassurant pour les élèves plus faibles (Boyer, 1998) et douter de sa réussite lorsqu'il n'est pas en équipe (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 14 et 16). De plus, il trouve que ses parents le soutiennent trop, mais avoue ne pas toujours donner les efforts nécessaires (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 10, 18, 24 et 34).

L'élève FB2 a vu son engagement augmenter un peu puisqu'il demande plus d'explications. Toutefois, il lui arrive de donner des réponses au hasard et d'abandonner quand la tâche est trop difficile. Sa motivation est bonne, mais dit toujours de ne pas toujours aimer ses cours de français. Aussi, il est désormais moins sûr de sa réussite. Lors de la première entrevue, il avouait ne pas toujours aimer ses cours de français, son intérêt variant selon le type

d'activités vécues (première entrevue – élève FB2, ligne 10), mais reconnaissait, malgré la difficulté qu'il éprouvait à faire certaines activités, qu'elles étaient toutes importantes, jugeant que ses cours de français lui permettront de préserver une bonne estime de soi lorsqu'il sera devant un patron (première entrevue – élève FB2, ligne 48 et 32). Toutes ces informations ont été corroborées lors de la deuxième entrevue (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 12 et 16). .

La motivation de l'élève M1 a décliné puisqu'en plus de demander peu d'explications au professeur, il a dit mettre parfois des réponses au hasard et d'abandonner lorsque la tâche est trop difficile. Lors de la première entrevue, il disait aimer quand même passablement ses cours de français quoiqu'il y avait plusieurs activités qu'il n'aimait pas faire (première entrevue – élève M1, ligne 10). Aussi, même s'il éprouve de grandes difficultés et qu'il n'aime pas tous ses cours, il considérait que toutes les activités présentées à l'intérieur du cours de français sont importantes (première entrevue – élève M1, ligne 37). Toutefois, il se contredisait lors de la deuxième entrevue. En effet, il y affirmait ne pas toujours aimer ses cours de français alors que dans l'entrevue, il disait aimer les cours puisqu'il aimait lire et écrire (deuxième entrevue – élève M1, ligne 20). Par contre, il reconnaît qu'il ne fait pas toujours les efforts nécessaires à sa réussite (deuxième entrevue – élève M1, ligne 22). Il croit qu'il est important de bien écrire puisque ça peut mener loin dans n'importe quel travail (deuxième entrevue- élève M1, ligne 44).

L'élève M2 a une motivation constante. En effet, la différence entre les deux tests a permis de constater qu'il abandonnait de moins en moins les travaux même s'ils étaient difficiles à réaliser. Lors de la première entrevue, il disait aimer tous ses cours de français et, bien qu'il n'y ait aucune activité pour laquelle il était sûr de réussir, il en reconnaissait l'importance (première entrevue – élève M2, ligne 40). Lors de la deuxième entrevue, il spécifiait ne pas toujours aimer ses cours de français parce qu'il avait obtenu de mauvais résultats qu'il qualifie de « médiocres » (deuxième entrevue – élève M2, ligne 6), mais il croyait pouvoir s'améliorer en fréquentant les périodes de récupération (deuxième entrevue – élève M2, ligne 74). Selon Viau, un enseignement orienté vers la performance entraîne ce type de raisonnement. L'élève n'aime pas ses cours parce qu'il n'y obtient pas de bons résultats. « Menacé

encore une fois de se retrouver au bas de l'échelle, il oublie rapidement qu'il est à l'école pour apprendre et qu'apprendre peut être agréable et motivant.» (Viau, 2002, 77). Cet élève ne voit donc plus la progression qu'il a pu faire, mais s'attarde aux résultats qui ne sont toujours pas satisfaisants. L'utilité qu'il reconnaît à ses cours de français tient au fait qu'ils lui permettront d'obtenir un bon emploi et de le garder (deuxième entrevue, élève M2, ligne 26).

La motivation de l'élève FT1 est très grande. Il a conservé un bon engagement et sa motivation est passée de grande à très grande. Lors de l'entrevue, il avait même dit qu'il aurait aimé que certaines activités difficiles soient prolongées parce qu'il en aimait la lecture (première entrevue – élève FT1, ligne 38). Il est d'ailleurs confiant de bien réussir et reconnaît une valeur à toutes les activités vécues dans le cadre de la classe de français (première entrevue – élève FT1, ligne 36). La deuxième entrevue confirme le tout. Il considère que « ça va mieux que les autres années en français (élève FT1, ligne 16). Il précise qu'il aime ses cours et s'il lui arrive de ne pas donner des efforts constants c'est dû aux autres cours ou attribuable à des causes extérieures (deuxième entrevue – élève FT1, lignes 8 et 10). Finalement, il juge important de bien écrire pour être en mesure d'écrire « des lettres au gouvernement » (deuxième entrevue – élève FT1, ligne 26).

L'élève FT2 a vu son engagement passer de bon à très bon et sa motivation est demeurée grande quoiqu'il précise lors de la deuxième entrevue que ses cours de français ne représentaient pas un assez grand défi pour lui, mais qu'il donne tout de même son maximum d'efforts (deuxième entrevue – élève FT2, lignes 6 et 8), (Bergeron et Harvey, 1997). Lors de l'entrevue, il faisait savoir qu'il a pu dans le passé douter de sa réussite lors des examens du Ministère, mais que tout s'était bien passé. Il dit aussi être confiant quant à sa réussite et reconnaît l'importance de toutes les activités et notions vues dans le cadre du cours de français (première entrevue – élève FT2, lignes 30 et 32). Lors de la deuxième entrevue, il dit donner son maximum d'efforts bien qu'il s'ennuie parfois puisque certaines notions ont déjà été vues, mais non comprises par les autres élèves. Ses réponses confirment le fait que pour qu'un élève s'engage dans une activité, elle doit être stimulante et présenter un défi (Viau, 1999). Toutefois, cela n'était pas toujours possible parce qu'il y avait au sein du groupe plu-

sieurs élèves ne détenant pas les compétences normalement acquises en première secondaire. Cet élève les avait bien acquises et pouvait trouver ennuyants certains cours.

En somme, la motivation des élèves pour la classe de français est demeurée assez stable. Les entrevues permettent de mieux comprendre les facteurs contribuant à un changement dans la motivation. En effet, les élèves mentionnent la présence des parents qui peut contribuer positivement (élève FT1) ou négativement à leur motivation (élève FB1). Ils mentionnent également le contexte d'apprentissage. Par exemple, l'élève FB1 préfère travailler en équipe, ce qui augmente son intérêt pour la classe de français. Le facteur de l'effort a également été utilisé puisque l'élève M1 indique qu'il ne fait pas assez d'efforts pour bien réussir. Les résultats obtenus et le niveau de difficulté contribuent également à la variation de la motivation. Toutefois, peu importe leur intérêt pour les activités ou leur perception de leur compétence, tous les élèves accordaient une grande valeur aux activités vécues dans leur classe de français.

#### 4.2.5 Synthèse des résultats

Finalement, nous avons sélectionné différents facteurs pour mesurer la motivation des élèves. Nous voulions avoir un portrait de leur motivation pour la lecture, l'écriture, pour l'école et pour leur classe de français. Les variables retenues étaient la fréquence de certaines activités, la valeur qu'ils accordent à ces activités, l'intérêt qu'ils y portent et la perception de leur compétence. Ainsi, nous constatons que les élèves reconnaissent une assez grande valeur à l'école en général ( $n = 19$ , post-test) et aux activités liées à leur classe de français (voir tableau 4.5). Quant à la fréquence des activités, les élèves ont augmenté leur fréquence de lecture et d'écriture, semblent se sentir plus compétents en lecture, mais la perception de leur compétence en écriture n'a pas changé entre les deux tests ni leur intérêt pour cette activité, résultats également applicables à la lecture. L'ensemble des résultats et les entretiens lors des entrevues permettent de remarquer que la motivation scolaire dépend de plusieurs facteurs, que certains sont plus prépondérants chez certains sujets. Aussi, bien que l'intérêt pour certaines tâches puisse être négligeable ou totalement absent, l'élève reconnaît la valeur de l'activité et s'y engage malgré tout. De plus, la motivation d'un élève décroît s'il se sent in-

compétent, mais s'engage malgré tout dans la tâche puisqu'il en reconnaît la valeur. Son degré d'engagement est toutefois en corrélation avec l'intérêt qu'il porte à la tâche.

#### 4.3 Motivation relative à la préécriture Partie 2 du questionnaire et entrevues

La deuxième partie du questionnaire servait à tracer le portrait des élèves face à leurs connaissances à propos de toutes les étapes de la préécriture. Pour chaque thème, les élèves indiquaient les connaissances dont ils disposaient, par exemple, à la question 22 : « D'après toi, une intention d'écriture c'est : », ils indiquaient aussi la fréquence à laquelle ils se préoccupaient de ces étapes, la perception de leur compétence face aux activités de préécriture ainsi que la valeur qu'ils leur accordaient. « La perception de la valeur d'une activité est un déterminant important de la motivation, car si un élève ne perçoit pas l'utilité d'accomplir une activité, sa motivation s'en ressentira, et il est probable qu'il choisisse de ne pas s'y engager » (Viau, 1994, p. 54). Les questions ont été posées dans l'ordre de la séquence des activités telles qu'elles sont vécues dans le cadre de leur classe de français lorsqu'ils doivent écrire un texte. D'abord, les questions 22 à 25 portaient sur l'intention d'écriture, les questions 26 à 29 sur le destinataire, les questions 30 à 32 sur la collaboration entre pairs pour l'identification de l'intention d'écriture et le choix du destinataire, les questions 33 à 35 sur l'activité de remue-méninges, les questions 36 à 38 sur la lecture dans le processus d'écriture, les questions 39 à 41 sur la création d'un plan et les questions 42 à 44 sur la collaboration lors de la création du plan. Avant de présenter les résultats obtenus lors des questionnaires et lors des entrevues, il est intéressant de noter les commentaires que les élèves avaient inscrits lors de la séquence d'enseignement alors qu'ils amorçaient leur réflexion sur leur propre processus d'écriture avant de rencontrer Michèle Marineau et de visionner l'extrait vidéo. Les réponses complètes au questionnaire peuvent être lues à l'appendice E. Notons que huit élèves avaient mentionné à la première question, : « Comment trouves-tu tes idées avant d'écrire? », qu'ils faisaient un plan avant d'écrire, huit autres avaient mentionné se référer à des lectures pour s'inspirer, sept élèves avaient indiqué que leurs idées leur venaient sans travail, qu'elles sortaient de leur imagination, sept avaient mentionné s'inspirer de leur vie personnelle, cinq

avaient indiqué utiliser la technique du remue-ménages et un seul avait dit s'inspirer du lecteur éventuel.

#### 4.3.1 Résultats relatifs à l'intention d'écriture : questions 22 à 25 et entrevues

Afin de situer les élèves par rapport à l'intention d'écriture, nous leur avons demandé les connaissances dont ils disposaient à ce propos, c'est-à-dire s'ils savaient ce qu'est une intention d'écriture. Ensuite, nous avons évalué la fréquence à laquelle les élèves disaient cibler une intention d'écriture. Puis, nous leur avons demandé de juger de leur compétence à cibler une intention d'écriture. Finalement, les élèves devaient indiquer la valeur qu'ils accordaient à une telle activité. Les résultats sont présentés au tableau 4.6.

**Tableau 4.6**  
Résultats relatifs à l'intention d'écriture

	Prétest	Post-test
Connaissance (q. 22)	4	10
Fréquence (q. 23)	Toujours : 2 Souvent : 3 Rarement : 7 Jamais : 18	Toujours : 2 Souvent : 8 Rarement : 11 Jamais : 9
Compétence (q.24)	(n = 12) Très facile : 3 Facile : 2 Plus ou moins facile : 6 Difficile : 1	(n = 21) Très facile : 3 Facile : 11 Plus ou moins facile : 6 Difficile : 1
Utilité (q. 25)	(n = 12) Très utile : 4 Utile : 5 Plus ou moins utile : 3 Inutile : 0	(n = 21) Très utile : 5 Utile : 14 Plus ou moins utile : 2 Inutile : 0

Les questions 22 à 24 concernaient l'intention d'écriture lors de la préécriture. Au départ, d'après la question 22, « D'après toi, une intention d'écriture c'est : », seuls quatre élèves pouvaient identifier ce qu'était une intention d'écriture alors qu'ils étaient 10 au moment du post-test. Conséquemment, comme indiqué en réponse à la question 23, « Avant d'écrire un texte, tu identifies une intention d'écriture, toujours, souvent, rarement ou jamais », ils étaient



18 lors du prétest à ne jamais identifier une intention d'écriture et seulement 9 lors du post-test. Deux sujets disaient le faire toujours. Seuls trois élèves indiquaient le faire souvent lors du prétest. Ce nombre a augmenté à huit lors du post-test. Toutefois, 11 élèves disaient le faire rarement au moment du post-test alors qu'ils étaient 7 lors du prétest. Dans l'ensemble, le nombre d'élèves identifiant une intention d'écriture a tout de même augmenté passant de 12 élèves à 21.

La question 24 permettait de savoir si les élèves considéraient facile ou non le fait d'identifier une intention d'écriture. Lors des deux tests, trois élèves trouvaient très facile d'identifier une intention d'écriture, six trouvaient cela plus ou moins facile et un seul, difficile. Toutefois, beaucoup plus d'élèves trouvent cette tâche plus facile. En effet, ils n'étaient que 2 lors du prétest alors qu'ils étaient 11 lors du post-test.

Les réponses à la question 25, « selon toi, identifier une intention d'écriture avant d'écrire un texte, c'est très utile, utile, plus ou moins utile ou inutile », permettent de voir que plus d'élèves considèrent utiles d'identifier une intention d'écriture. En effet, ils étaient quatre lors du prétest à trouver cela très utile et cinq à trouver cela utile. Lors du post-test, ils étaient 5 à trouver cela très utile et 14 à trouver cela utile. Aucun élève n'a jamais considéré cette identification comme étant inutile et peu d'élèves trouvaient cela plus ou moins utile (3 lors du prétest et 2 lors du post-test).

L'élève FB1, bien que n'ayant jamais été en mesure de l'expliquer, a maintenu toujours identifier une intention d'écriture et trouver très facile et très utile (prétest) ou facile et utile (post-test) de le faire. Toutefois, lors de la première entrevue, il n'a pas fait mention de lui-même de l'intention d'écriture ne sachant pas ce que c'était, sa préécriture se limitant à l'élaboration d'un plan (première entrevue – élève FB1, lignes 89 et 91). Les mêmes réponses sont revenues lors de la deuxième entrevue alors qu'il mentionnait faire un plan, mais ne pas se souvenir de ce qu'était qu'une intention d'écriture. Toutefois, quand nous l'avons questionné sur l'utilité de cibler une intention d'écriture, il affirmait que cela aide à faire des productions écrites (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 46).

L'élève FB2 a vu ses opinions changer. D'abord, il affirmait souvent identifier une intention d'écriture, trouvait cela difficile, mais utile. Puis, il avouait ne jamais l'identifier, considérait cela difficile et inutile. Toutefois, les réponses lors des entrevues sont différentes. Comme lors de la première entrevue, il disait, au moment de la deuxième entrevue, qu'il ne savait pas ce qu'était une intention d'écriture (première entrevue – élève FB2, ligne 104 et deuxième entrevue – élève FB2, ligne 34), mais croyait qu'il était utile, mais difficile de l'identifier (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 36 et 38).

L'élève M1 ne savait pas, lors du prétest, ce qu'était une intention d'écriture, mais disait toujours en identifier une, disait que c'était facile de le faire et utile. Ses réponses étaient en fonction de ce qu'il croyait être une intention d'écriture : « Tout ce que tu penses, tu le mets sur papier. » Dans l'entrevue, elle mentionnait que c'était « tout ce que tu vas écrire » (deuxième entrevue – élève M1, ligne 46). Lors du post-test, il indiquait qu'il s'agissait « du but de ce qu'on écrit. » Pourtant, lors de l'entrevue, il n'est pas arrivé à l'affirmer. Ainsi, il indiquait qu'il l'identifiait rarement, qu'il trouvait cela difficile et plus ou moins utile, ce qu'il a confirmé durant l'entrevue (première entrevue – élève M1, ligne 50).

L'élève M2 a réussi, lors du post-test, à donner une définition correcte de l'intention d'écriture, mais lors des deux tests, il avouait ne jamais l'identifier, trouvait difficile de le faire, mais utile ce qu'il a affirmé lors du dernier entretien. À ce moment, il disait qu'il trouvait utile d'identifier une intention d'écriture (deuxième entrevue – élève M2, ligne 32), mais n'arrivait pas à mentionner pourquoi. D'ailleurs, sa définition de l'intention d'écriture correspond à la définition du destinataire (deuxième entrevue – élève M2, ligne 28).

L'élève FT1 a considérablement modifié ses réponses. Lors du post-test, il ne savait pas ce qu'était une intention d'écriture, disait ne jamais en identifier, trouvait difficile de le faire et inutile. Toutefois, lors du post-test, il a donné une réponse exacte, a dit l'identifier souvent, trouver très facile de le faire et utile ce qui a été confirmé lors de l'entrevue. Il précisait d'ailleurs que la facilité à identifier une intention d'écriture dépendait de l'intérêt qu'il portait au thème d'écriture. Par exemple, il avait eu à écrire dans le but de faire peur et avait eu beaucoup de plaisir à le faire (deuxième entrevue – élève FT1, lignes 28 et 32).

L'élève FT2 demeure stable, précisant seulement dans le détail ses réponses. Aussi, au départ, il disait rarement identifier une intention d'écriture ce qu'il fait maintenant souvent. Il éprouve toujours autant de facilité et trouve très utile ou utile de le faire. L'entrevue a confirmé le tout. Lors de la première entrevue, il indiquait que l'intention d'écriture est le message qu'on « veut que la personne comprenne (première entrevue – élève FT2, ligne 53) et lors de la deuxième entrevue, il le réaffirmait et ajoutait que c'était utile puisque c'est plus compliqué « quand tu ne sais pas c'est quoi qu'il faut que tu fasses », quand tu ne connais pas ton but (deuxième entrevue – élève FT2, ligne 32).

Finalement, bien que peu d'élèves soient en mesure de donner avec exactitude la définition d'une intention d'écriture (n=21), le tiers (n=10) dit l'identifier souvent ou toujours et ils sont 14 à juger qu'il est facile ou très facile de le faire. Aussi, 19 élèves considèrent qu'il est utile de le faire. Cette tendance est confirmée par toutes les entrevues : les élèves ne savent pas toujours avec exactitude ce qu'est une intention d'écriture (De Koninck, 2005), mais sont assurés que c'est une tâche importante à accomplir. Peut-être que cet écart entre l'habileté à définir le concept et l'assurance quant à son utilité s'explique par le fait que les élèves ont entendu parler à maintes reprises de l'intention d'écriture tout au long de la séquence d'enseignement. Ils croient donc que c'est une tâche importante dans le processus d'écriture. D'ailleurs, ce sont les sujets les plus forts qui arrivent à en donner une définition exacte. Ils savent qu'ils doivent tenir compte en tout temps du message véhiculé par leurs textes (Cornaire et Raymond 1999, p. 54-55).

#### 4.3.2 Résultats relatifs au destinataire : questions 26 à 29 et entrevues

Afin de situer les élèves par rapport au concept de destinataire, nous leur avons demandé les connaissances dont ils disposaient à ce propos, c'est-à-dire s'ils savaient ce qu'est un destinataire. Ensuite, nous avons évalué la fréquence à laquelle les élèves disaient cibler un destinataire et ses caractéristiques. Puis, nous leur avons demandé de juger de leur compétence pour cibler un destinataire. Finalement, les élèves devaient indiquer la valeur qu'ils accordaient à

une telle activité. Les entrevues semi-dirigées reprenaient les mêmes questions. Les résultats sont présentés au tableau 4.7.

**Tableau 4.7**  
Résultats relatifs au destinataire

	Prétest	Post-test
Connaissance (q. 26)	10	26
Fréquence (q. 27)	Toujours : 2 Souvent : 2 Rarement : 6 Jamais : 20	Toujours : 5 Souvent : 16 Rarement : 7 Jamais : 2
Compétence (q.28)	(n = 10) Très facile : 3 Facile : 3 Plus ou moins facile : 3 Difficile : 1	(n = 28) Très facile : 11 Facile : 14 Plus ou moins facile : 2 Difficile : 0 Non répondu : 1
Utilité (q. 29)	(n = 10) Très utile : 4 Utile : 3 Plus ou moins utile : 3 Inutile : 0	(n = 28) Très utile : 15 Utile : 11 Plus ou moins utile : 1 Inutile : 0 Non répondu : 1

Les questions 26 à 29 concernaient le destinataire d'un texte. Au départ, seulement 10 élèves savaient ce qu'était un destinataire alors qu'ils étaient 26 à le savoir lors du post-test. Alors que la question 27 leur demandait à quelle fréquence ils ciblaient le destinataire d'un texte, 20 élèves répondaient ne jamais le faire lors du prétest alors qu'ils n'étaient plus que 2 lors du post-test à ne jamais le faire. Dans l'ensemble, les élèves identifient davantage un destinataire avant d'écrire. Ils étaient cinq à toujours le faire au moment du post-test alors qu'ils étaient 2 lors du prétest. Ils étaient également deux à le faire souvent lors du prétest et ils étaient 16 à le faire souvent au moment du post-test. Finalement, le nombre d'élèves disant le faire rarement a peu changé (6 et 7).

La question 28 permettait de connaître le sentiment de compétence des élèves face à cette tâche. Selon les réponses, les élèves se sentaient beaucoup plus compétents au moment du post-test (11 ont signifié que c'était très facile et 14 que c'était facile pour eux d'identifier un destinataire) qu'au moment du prétest (3 sujets seulement avaient indiqué que cela était très

facile et 3 aussi avaient identifié que c'était facile). Le nombre d'élèves considérant cette tâche plus ou moins facile est demeuré sensiblement le même (2 et 3). Mentionnons qu'un élève n'a pas répondu à ces questions lors du post-test.

Les réponses de la question 29 concernant l'utilité de cibler un destinataire montrent qu'il y avait plus d'élèves lors du post-test que lors du prétest qui jugeaient utile de le faire. En effet, ils étaient 15 élèves lors du post-test à trouver cela très utile et 11 à trouver cela utile alors qu'ils étaient 4 à trouver cela très utile et 3, utile lors du prétest. Il y a aussi moins d'élèves à trouver cela plus ou moins utile (3 et 1).

L'élève FB1, bien qu'il n'arrivait pas à en donner une définition, il indiquait souvent identifier un destinataire, considérait cela facile et utile. Toutefois, lors de la première entrevue, il disait ne pas savoir ce qu'était un destinataire (première entrevue – élève FB1, ligne 93). La deuxième entrevue a confirmé le tout : l'élève n'arrive toujours pas à donner une définition d'un destinataire, mais trouvait utile de le connaître « pour comprendre » même s'il trouvait cela difficile de le faire (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 50 et 52).

L'élève FB2 n'arrivait pas à donner une définition d'un destinataire et, par conséquent, disait le faire rarement ou jamais, qu'il trouvait difficile de le faire et inutile ou plus ou moins utile. Il ne mentionne pas le concept de destinataire lors de la première entrevue puisqu'il ne sait pas de quoi il s'agit (première entrevue – élève FB2, ligne 106). Toutefois, lors de la deuxième entrevue, il disait trouver utile de le faire sans pourtant être en mesure d'en donner une définition exacte (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 40 et 44).

L'élève M1 n'avait pas pu dans un premier temps donner la définition d'un destinataire lors du prétest ni lors de la première entrevue (première entrevue – élève M1, ligne 80). Toutefois, lors du post-test, il a donné une réponse exacte et a dit l'identifier souvent, trouver facile de le faire et utile. Toutefois, lors de l'entrevue, il n'est pas arrivé à redonner cette définition, a dit qu'elle trouvait cela difficile de le faire et trouvait cela utile simplement parce que nous prenions le temps de le lui demander (deuxième entrevue – élève M1, lignes 52, 54 et 56). Sa

réponse démontre qu'il éprouve une grande confiance envers les tâches que demande l'enseignante (Deci *et al.*, 1981).

L'élève M2 avait dès le départ bien indiqué ce qu'était un destinataire et a maintenu les mêmes réponses, soit qu'il le faisait toujours, qu'il trouvait très facile et très utile de le faire. Lors de la première entrevue, il disait que le destinataire modifiait sa façon d'écrire et le lexique choisi (première entrevue – élève M2, lignes 72, 74 et 76). Toutes ces réponses ont été confirmées lors de la deuxième entrevue, moment où il justifiait la valeur de cette tâche de cette façon : « [...] sinon, tu peux pas savoir la personne qui va recevoir la lettre. Si tu écris un texte pour les maternelles et que c'est un adulte qui le reçoit, il va te trouver bizarre. » (deuxième entrevue – élève M2, ligne 38). Il disait trouver facile de le faire parce qu'il le fait depuis longtemps (deuxième entrevue – élève M2, ligne 36).

L'élève FT1 a modifié la fréquence de la tâche passant de rarement à souvent. Il considérait toujours la tâche très facile et très utile ce qu'il a confirmé lors de la deuxième entrevue précisant comment le destinataire pouvait modifier son écriture : « Oui, parce qu'au moins on peut savoir à qui on l'envoie. Tu n'écritas la même affaire, de la même façon, quand tu l'envoies à un jeune enfant ou un jeune adulte. » (deuxième entrevue – élève FT1, ligne 40). Il est d'ailleurs facile pour lui d'identifier un destinataire (deuxième entrevue – élève FT1, ligne 38).

L'élève FT2, bien qu'il savait déjà ce qu'était un destinataire, disait qu'il ne l'identifiait jamais. Toutefois, au moment de la première entrevue, il a dit qu'il écrivait différemment à un directeur ou à un enfant de l'école primaire (première entrevue – élève FT2, ligne 57). Lors du post-test, il a inscrit qu'il l'identifiait souvent, qu'il trouvait facile de le faire et très utile. D'ailleurs, il précise lors de la deuxième entrevue : « Avant, je n'avais pas de destinataire et mes textes n'avaient pas de sens. Maintenant, ça m'aide à avoir un texte clair avec des mots de même niveau » (deuxième entrevue – élève FT2, ligne 40).

La séquence d'enseignement a permis aux élèves d'augmenter leur confiance en leur capacité d'identification d'un destinataire. Ils sont aussi beaucoup plus nombreux à connaître ce

concept et à juger que c'est une tâche utile pour l'écriture d'un texte. Pourtant, il est aussi vrai de mentionner que les scripteurs malhabiles ne savent pas entrer en relation avec leurs lecteurs, qu'ils ont de la difficulté en prendre en compte la dimension sociale de l'activité d'écriture (Cornaire et Raymond 1994). Tel que mentionné dans le chapitre 1, Perrenoud (1997, p. 22) notait que la notion de destinataire n'est pas très bien maîtrisée, « l'autre [étant] envisagé, non pas en tant que récepteur qui doit pouvoir reconstruire le sens recherché par le scripteur, mais comme un lecteur-juge. » La séquence d'enseignement mettant en place des destinataires réels, les élèves n'ont probablement pas ressenti que leurs textes n'étaient écrits que pour être évalués. Toutefois, il n'est pas toujours aisé d'analyser le cadre dans lequel le message du texte sera produit (moment où l'on choisira de faire diffuser son texte, la façon de l'acheminer, les champs d'expériences et de connaissances des lecteurs visés) dans la mesure où certaines données, entre autres celles qui ont trait aux destinataires, ne sont jamais connues ou accessibles dans leur totalité (Cornaire et Raymond 1994 et 1999). En plus, les scripteurs malhabiles se fient à leurs champs d'expériences ou à leurs connaissances, n'ont pas de souci de connaître leurs lecteurs, d'en cerner les attentes et par conséquent de présenter un contenu bien organisé et compréhensible (Cornaire, 1999). Le scripteur malhabile n'est pas seulement celui qui fait des fautes d'orthographe et de grammaire, mais celui qui ne sait pas entrer en relation avec son lecteur. Pour Flower (1998), le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord de ses lecteurs éventuels. Il est important que le scripteur fixe la nature du destinataire puisque ce dernier a un impact considérable sur la mise en texte (Simard, 1995). Lorsqu'il considère le destinataire, le scripteur peut s'inspirer de son vécu pour décider du contenu du texte et de son agencement. « Cependant, quand des rédacteurs s'adressent à des destinataires qu'ils ne connaissent pas personnellement, ils n'ont pas d'expérience sur laquelle s'appuyer » (Hayes, 1998, p. 97). Les entrevues confirment ces propos puisque les élèves faibles (FB1, FB2 et M1) ont de la difficulté à donner une définition exacte du destinataire, ce qui reflète les pratiques des enseignants qui, s'ils nomment les destinataires, laissent ce concept flou et implicite (Béatrix Koelher *et al.*, 1999).

#### 4.3.3 Résultats relatifs à la collaboration pour identifier une intention d'écriture et un destinataire : questions 30 à 32 et entrevues

Bien que les étapes du processus de préécriture puissent être vécues individuellement, l'entraide entre les pairs peut être grandement bénéfique (Boyer, 1998). La question 30 permettait de se renseigner sur les habitudes des élèves à collaborer au moment de l'identification de l'intention d'écriture et du destinataire. La question 31 montrait à quel point ils pouvaient se sentir compétents à collaborer et la question 32 renseignait à propos de la valeur qu'ils accordaient à une telle collaboration. Les entrevues ont permis de remarquer des différences dans la collaboration entre les pairs. Les résultats sont présentés au tableau 4.8.

**Tableau 4.8**

Résultats relatifs à la collaboration pour identifier une intention d'écriture et un destinataire

	Prétest	Post-test
Fréquence (q. 30)	Toujours : 0 Souvent : 3 Rarement : 8 Jamais : 19	Toujours : 4 Souvent : 14 Rarement : 11 Jamais : 0 Non répondu : 1
Compétence (q.31)	(n = 11) Très facile : 1 Facile : 5 Plus ou moins facile : 3 Difficile : 2	(n = 29) Très facile : 6 Facile : 16 Plus ou moins facile : 7 Difficile :
Utilité (q.32)	(n = 11) Très utile : 2 Utile : 5 Plus ou moins utile : 4 Inutile : 0	(n = 28) Très utile : 13 Utile : 13 Plus ou moins utile : 2 Inutile : 1

Les questions 30 à 32 concernaient les discussions que les élèves peuvent avoir avec leur enseignant ou leurs camarades de classe quand vient le temps d'identifier une intention d'écriture et un destinataire. Tout d'abord, 19 élèves avaient répondu lors du prétest qu'ils ne collaboraient jamais à ce moment de la préécriture, huit sujets disaient le faire rarement et seulement trois le faire souvent. Les résultats ont bien changé au moment du post-test. Ils étaient en effet 4 élèves à toujours collaborer à ce moment, 14 à le faire souvent, 11 à le faire rarement et aucun à ne jamais le faire. Seul un élève n'a pas répondu à cette question lors du post-test.



Les réponses de la question 31 permettent de voir que les élèves trouvent cette tâche assez facile. En effet, 6 élèves la trouvaient très facile, 16 facile et 7 plus ou moins facile lors du post-test alors qu'ils n'étaient qu'un au moment du prétest à trouver cela très facile, cinq à trouver cela facile, trois à considérer la tâche plus ou moins facile et deux à la trouver difficile.

L'utilité de la tâche semble être plus évidente au moment du post-test pour les élèves comme le démontrent les réponses de la question 32, « selon toi, discuter avec ton enseignant ou avec tes camarades de classe pour identifier l'intention d'écriture et les caractéristiques d'un destinataire, c'est... ». Alors que seuls 2 élèves trouvent cette tâche très utile au moment du prétest, ils étaient 13 au moment du post-test. Aussi, 5 élèves considéraient cela utile et 4 plus ou moins utile lors du prétest alors qu'ils étaient 13 à considérer cela utile et seulement 2 à trouver cela plus ou moins utile. Toutefois, aucun élève ne trouvait cette tâche inutile au moment du prétest et un élève la considérait ainsi au moment du post-test.

Lors des entrevues, les élèves ne traitaient pas de la collaboration pour le choix de l'intention d'écriture et du destinataire. Dès que nous mentionnions le travail d'équipe, les élèves répondaient en fonction du remue-méninges et de la création du plan, de l'échange des idées, commentaires que nous retrouverons à la section 4.3.7. Ces réponses n'expliquent pas que les élèves ne collaborent pas à ce moment de la préécriture. La séquence d'enseignement était bâtie en fonction de la nouveauté de ces concepts. L'enseignante a donc guidé les élèves à toutes les situations d'écriture. En somme, la séquence d'enseignement a permis aux élèves de collaborer davantage et de trouver utile de le faire. D'autant plus que comme le mentionnaient Préfontaine *et al.* (1994), bien que l'écriture soit un acte de communication, les enseignants ne favorisent pas l'échange entre élèves pour identifier les destinataires et leurs caractéristiques ni leur intention d'écriture.

#### 4.3.4 Résultats relatifs au remue-méninges : questions 33 à 35 et entrevues

Pour l'activité de remue-méninges, nous avons évalué la fréquence à laquelle les élèves disaient faire cet exercice. Puis, nous leur avons demandé de juger de leur compétence à faire

un remue-méninges. Finalement, les élèves devaient indiquer la valeur qu'ils accordaient à une telle activité. Les entrevues nous ont permis de comprendre davantage ce que les élèves comprenaient de cette activité et ce qu'ils en retiraient. Les résultats sont présentés au tableau 4.9.

**Tableau 4.9**  
Résultats relatifs au remue-méninges

	Prétest	Post-test
Fréquence (q. 33)	Toujours : 8 Souvent : 12 Rarement : 6 Jamais : 4	Toujours : 7 Souvent : 11 Rarement : 12 Jamais : 0
Compétence (q. 34)	(n = 26) Très facile : 8 Facile : 7 Plus ou moins facile : 10 Difficile : 1	(n = 30) Très facile : 7 Facile : 17 Plus ou moins facile : 5 Difficile : 1
Utilité (q. 35)	(n = 26) Très utile : 11 Utile : 9 Plus ou moins utile : 6 Inutile : 0	(n = 30) Très utile : 16 Utile : 9 Plus ou moins utile : 4 Inutile : 1

Les questions 33 à 35 concernaient le remue-méninges. Avant de répondre aux questions, les élèves devaient lire la définition suivante : « Le remue-méninges est l'activité qui consiste à écrire spontanément toutes les idées qui te viennent en tête. » Dès le prétest, 4 élèves ont répondu à la question 33 ne jamais le faire et 6 ont répondu le faire rarement. Toutefois, bien qu'ils étaient 12 élèves lors du post-test à dire le faire rarement, aucun n'a répondu ne jamais le faire. Cette habitude de travail ne s'est donc pas vraiment accrue. En effet, lors du post-test, 7 élèves ont répondu toujours faire un remue-méninges contre 8 lors du prétest et 11 élèves ont répondu le faire souvent alors qu'ils étaient 12 élèves au moment du prétest à le faire.

La question 34 permettait quant à elle de connaître la perception de leur compétence face à cette tâche. Le sentiment de compétence des élèves à faire un remue-méninges semble avoir augmenté. En effet, ils n'étaient que 15 à considérer l'exercice très facile (8 élèves) ou facile

(7 élèves) lors du prétest alors qu'ils étaient 24 au moment du post-test (7 trouvaient cela très facile et 17 facile). Il y avait aussi cinq élèves de moins considérant cette tâche plus ou moins facile au moment du post-test, mais toujours un élève trouvant cela difficile.

Puis, la question 35 faisait la lumière sur l'utilité que les élèves reconnaissent à l'activité de remue-méninges. Le nombre d'élèves considérant le remue-méninges utile a augmenté de cinq. Lors du prétest, 11 élèves disaient très utile de le faire contre 16 élèves lors du post-test. Aussi, ils étaient neuf à trouver cela utile lors des deux tests. Le nombre d'élèves considérant le remue-méninges plus ou moins utile a diminué quelque peu passant de six élèves à quatre. Toutefois, au départ, aucun élève ne trouvait le remue-méninges inutile alors qu'il y en a un lors du post-test. Le scripteur qui accomplit un remue-méninges se rend compte qu'il possède plus d'idées que ce qu'il croyait au départ et se rendra souvent compte que ses premières idées ne sont pas toujours retenues lors de la mise en texte (Collins et Gentner, 1980).

L'élève FB1 a maintenu ses réponses dans l'ensemble. D'abord, il indiquait au prétest faire toujours un remue-méninges, lors du post-test, il a dit qu'il en faisait souvent. Toutefois, lors de la première entrevue, il disait seulement que cela lui « arrivait » d'en faire (première entrevue – élève FB1, ligne 96). Au départ, il jugeait très facile et très utile de le faire, c'est ce qu'il mentionne au moment de la première entrevue, et maintenant il considère cela facile et utile. Lors de la deuxième entrevue, il dit qu'un remue-méninges : « c'est donner des idées pour ton texte, ton histoire. » (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 54). Il a spécifié que c'était facile de trouver des idées pour la situation initiale, « ça sort tout de ta tête, on a plein d'idées », mais plus difficile de trouver des idées pour la suite du texte ce qui laisse croire que son remue-méninges n'était pas très efficace (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 56 et 62). La valeur qu'il accorde au remue-méninges n'a pas changé, il dit que cela l'aide pour « essayer de construire les phrases. » (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 58).

L'élève FB2 a maintenu ses réponses lors de deux tests disant qu'il faisait toujours un remue-méninges, qu'il trouvait facile de le faire et utile (il avait indiqué plus ou moins utile lors du pré-test). Il indiquait faire des remue-méninges dès la première entrevue, mais n'arrivait pas à en donner une définition (première entrevue – élève FB2, lignes 108 et 110). Lors de la

deuxième entrevue, il donne une définition exacte du remue-méninges (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 46). Il précise qu'il y a des sujets qui sont plus difficiles pour lui : « Ça dépend ce que tu cherches comme idées. Y a des idées plus faciles à trouver que d'autres. Y a des choses que je sais pas et il faut que le professeur me dise c'est quoi. » (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 48). Hayes (1998), Fenouillet (2003) et Moffet (1992) reconnaissent d'ailleurs la difficulté que peuvent éprouver certains individus à récupérer l'information dans leur mémoire à long terme selon les connaissances qu'ils ont du sujet et de l'organisation des idées qu'ils en ont. Malgré la difficulté que peut représenter la tâche, il assure que c'est utile « pour te faire des idées. » (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 50).

L'élève M1 disait d'abord faire souvent des remue-méninges alors que maintenant il n'en fait que rarement. Toutefois, il disait ne jamais en faire lors de la première entrevue. « Je me mets tout de suite à écrire. Plus j'écris, plus les idées viennent. » (première entrevue – élève M1, ligne 82). Bien qu'il parvienne à en donner une bonne définition lors de la deuxième entrevue : « Écrire toutes nos idées sur des feuilles et ensuite les assembler pour faire un texte. » (deuxième entrevue – élève M1, ligne 58), il trouve toujours plus ou moins facile de le faire. Toutefois, au départ, il trouvait utile de le faire et maintenant il trouve cela plus ou moins utile. En fait, il spécifie que cela doit être utile pour les autres, mais qu'il n'en fait pas. Les exercices de remue-méninges faits lors de la séquence d'enseignement n'ont donc pas été concluants pour lui.

L'élève M2 a conservé les mêmes réponses disant qu'il faisait toujours un remue-méninges, qu'il trouvait cela très facile et très utile. Dès la première entrevue, il spécifiait en quoi il trouvait utile de faire un remue-méninges et qu'il aimait en faire (première entrevue – élève M2, lignes 62, 80 et 78). Il donnait l'exemple de remue-méninges fait en classe de 6<sup>e</sup> année. Par contre, lors de la deuxième entrevue, il nous apprend qu'il en fait moins souvent (deuxième entrevue – élève M2, ligne 40), qu'il a de la facilité et qu'il aime en faire quand ils sont faits toute la classe ensemble (deuxième entrevue – élève M2, lignes 42 et 44). Il avoue avoir plus de difficulté à le faire lorsqu'il est seul. Lors de la séquence d'enseignement, nous avons privilégié un travail d'équipe graduel. En effet, nous demandions aux élèves d'écrire spontanément les idées qu'ils avaient dans leur mémoire à long terme. Ensuite, nous leur

demandions de partager leurs idées avec des camarades et ce n'est qu'ensuite que le partage avec tout le groupe avait lieu. Les propos de l'élève nous laissent croire que ses enseignants du primaire favorisaient le travail d'équipe dès le début du remue-ménages. Lors de la séquence d'enseignement, nous demandions aux élèves de faire preuve de plus d'autonomie afin d'activer leurs connaissances antérieures.

L'élève FT1 a encore une fois modifié sa perception. D'abord, il disait faire rarement un remue-ménages, qu'il trouvait cela plus ou moins facile et plus ou moins utile. Lors de la première entrevue, il spécifiait toutefois qu'il aimait et qu'il trouvait important d'en faire. C'est d'ailleurs une enseignante du primaire qui lui aurait montré comment en faire (première entrevue – élève FT1, lignes 93, 95, 97 et 99). Toutefois, il avoue n'avoir pas envie de pratiquer cette activité tout le temps et préférer s'inspirer d'histoires (première entrevue – élève FT1, lignes 101 et 103). Lors du post-test, il a dit le faire souvent, trouver cela facile et très utile. Sa deuxième entrevue confirmait ses affirmations. Il disait même que souvent il n'avait pas d'idées et que, grâce à l'exercice, il arrivait à en trouver de bonnes. Il donnait aussi une définition intéressante du remue-ménages : « C'est à tous les débuts de productions écrites. Tu mets toutes tes idées en même temps et ensuite tu les démêles pour savoir ce que tu veux. » (deuxième entrevue – élève FT1, ligne 43). Il reconnaît une grande utilité au remue-ménages.

L'élève FT2 trouvait très utile de le faire, facile ou très facile et disait le faire souvent. Il reconnaissait que le remue-ménages l'aide à trouver des arguments (première entrevue – élève FT2, ligne 51). Lors de la deuxième entrevue, il reconnaissait une grande valeur à la tâche et précisait qu'il devrait même le faire plus souvent pour se donner davantage d'idées (deuxième entrevue – élève FT2, ligne 62).

Bref, le nombre d'élèves disant faire un remue-ménages n'a pas vraiment augmenté après la séquence d'enseignement. En effet, le nombre d'élèves le pratiquant était déjà assez élevé ( $n=20$ ). Les enseignants du primaire semblent utiliser cette méthode d'une façon peut-être un peu différente si l'on se fie aux dires de l'élève M2. Cette constatation est la marque d'un changement dans les pratiques des enseignants. En effet, en 1994, Préfontaine *et al.* mention-

naient que seuls 29 % des enseignants expliquaient de façon approfondie l'étude et la sélection des idées. Toutefois, ils sont plus nombreux à trouver utile et facile de le faire. Selon les sujets à développer, certains étant plus faciles que d'autres. Aussi, la collaboration à cette étape semble bien appréciée.

#### 4.3.5 Résultats relatifs à la lecture dans le processus d'écriture : questions 36 à 38 et entrevues

Étant donné que la lecture est indissociable de l'écriture (Cornaire, 1999), nous avons demandé aux élèves la fréquence à laquelle ils pouvaient se référer à des lectures avant d'écrire un texte. Ils devaient ensuite indiquer leur sentiment de compétence à se référer à des lectures puis ils devaient indiquer la valeur qu'ils accordaient à une telle activité. Les résultats sont présentés au tableau 4.10.

**Tableau 4.10**  
Résultats relatifs à la lecture dans le processus d'écriture

	Prétest	Post-test
Fréquence (q. 36)	Toujours : 3 Souvent : 14 Rarement : 9 Jamais : 4	Toujours : 2 Souvent : 15 Rarement : 9 Jamais : 4
Compétence (q.37)	(n = 26 ) Très facile : 6 Facile : 12 Plus ou moins facile : 7 Difficile : 1	(n = 26) Très facile : 2 Facile : 15 Plus ou moins facile : 8 Difficile : 0 Non répondu : 1
Utilité (q.38)	(n =26) Très utile : 9 Utile : 10 Plus ou moins utile : 7 Inutile : 0	(n = 26) Très utile : 6 Utile : 13 Plus ou moins utile : 4 Inutile : 1 Non répondu : 1

Les questions 36 à 38 concernent la lecture. À la question 36, « lorsque tu planifies l'écriture d'un texte, tu te réfères ou tu repenses à des lectures », 4 élèves ont répondu lors des deux

tests ne jamais le faire. D'ailleurs, les résultats n'ont presque pas changé d'un test à l'autre. Dans l'ensemble, un peu plus que la moitié des élèves disent se référer à des lectures, soit 17 élèves (3 disaient le faire toujours et 14 disaient le faire souvent lors du prétest et 2 disaient le faire toujours et 15 le faire souvent lors du post-test). Finalement, ils sont toujours 9 à le faire rarement.

Les résultats quant à leur compétence, évaluée par la question 37, « pour toi, te référer à des lectures avant d'écrire un texte, c'est très facile, facile, plus ou moins facile ou difficile », ne varient encore que très peu. Encore une fois, plus de la moitié des élèves considèrent au moment du post-test très facile (6) ou facile (12) de se référer à des lectures. Lors du post-test, ce sont toujours plus de la moitié des élèves qui se considèrent assez compétents, mais la répartition des résultats est différente. En effet, seulement 2 élèves trouvent cette tâche très facile et 15 la trouvent facile. Au départ, il y avait 7 sujets qui trouvaient la tâche plus ou moins facile et un seul la trouvait difficile. Au moment du post-test, ils étaient 8 à la trouver plus ou moins facile et aucun ne la trouvait difficile. Toutefois, un élève n'a pas répondu à cette question.

La question 38 nous renseignait sur l'utilité que les élèves reconnaissent à la lecture de texte pour aider l'écriture. Elle se lisait comme suit : « Selon toi, te référer à des lectures avant d'écrire un texte, c'est très utile, utile, plus ou moins utile ou inutile. » Lors des deux tests, 19 élèves reconnaissaient l'utilité de cette tâche. Toutefois, ils étaient 9 à la considérer très utile au départ contre 6 lors du post-test et 10 à la considérer utile contre 13 lors du post-test. Le nombre d'élèves la considérant plus ou moins utile est passé de sept à quatre. Par contre, lors du prétest, aucun élève ne considérait inutile de lire des textes pour écrire alors qu'il y a un élève qui le pensait lors du post-test et un élève qui n'a pas répondu à cette question. Nous n'avons pas jugé nécessaire de reprendre les propos des entrevues puisqu'ils correspondaient à ceux relatifs à la motivation en lecture, partie 1 du questionnaire.

Bref, la séquence d'enseignement ne semble pas avoir eu un effet sur les liens qu'établissent les élèves entre la lecture et l'écriture. Bien que nous ayons toujours lié ces deux activités dans notre séquence d'enseignement, les élèves ne semblent pas avoir compris ces liens. Ce

peu de variation peut sans doute s'expliquer par le fait que tous leurs enseignants construisaient des tâches d'écriture basées sur la lecture de textes et que les liens entre ces deux activités sont si évidents que les élèves ne les perçoivent plus de façon consciente. D'ailleurs, les pratiques pédagogiques sont souvent faites de façon à faire lire pour écrire ou à faire écrire pour préparer à la lecture et conscientiser les élèves sur un processus en jeu (Ropé, 1990).

#### 4.3.6 Résultats relatifs à la création d'un plan (planification) : questions 39 à 41 et entrevues

Étant donné que la création d'un plan est une étape assez connue des élèves, nous leur avons demandé d'emblée à quelle fréquence ils établissaient un plan avant d'écrire un texte. Ils indiquaient ensuite leur sentiment de compétence à créer un plan pour l'utilité qu'ils accordaient à la création d'un plan pour écrire un texte. Les résultats sont présentés au tableau 4.11.

**Tableau 4.11**  
Résultats relatifs à la création d'un plan

	Prétest	Post-test
Fréquence (q. 39)	Toujours : 8 Souvent : 13 Rarement : 7 Jamais : 2	Toujours : 5 Souvent : 14 Rarement : 10 Jamais : 0 Non répondu : 1
Compétence (q.40)	(n = 28) Très facile : 8 Facile : 10 Plus ou moins facile : 10 Difficile : 0	(n = 29) Très facile : 4 Facile : 16 Plus ou moins facile : 9 Difficile : 0 Non répondu : 1
Utilité (q.41)	(n = 30) Très utile : 17 Utile : 10 Plus ou moins utile : 1 Inutile : 0	(n = 29) Très utile : 13 Utile : 11 Plus ou moins utile : 5 Inutile : 0 Non répondu : 1

Les questions 39 à 40 concernaient la création d'un plan. À la question 39, « Avant d'écrire un texte, tu organises tes idées selon un plan assez précis », deux élèves avaient répondu ne



jamais le faire lors du prétest alors qu'il n'y en avait aucun lors du post-test. Toutefois, le nombre d'élèves disant le faire toujours a diminué passant de huit à cinq élèves. Le nombre d'élèves le faisant souvent est demeuré semblable, 13 à 14 lors du post-test. Puis, le nombre d'élèves le faisant rarement est passé de sept à dix au moment du post-test. Il est étonnant que ce ne soit pas tous les élèves qui aient répondu le faire toujours puisque toutes les situations d'écriture présentées dans la séquence d'enseignement nécessitaient selon nous la création d'un plan qui était alors exigé.

La question 40 renseignait sur le sentiment de compétence des élèves face à la création d'un plan. La majorité des élèves trouvaient cela assez facile, soit 20 élèves lors du prétest et du post-test. Lors du prétest, 8 trouvaient cela très facile et 10, facile alors qu'ils étaient 16 lors du post-test et plus que 4 à trouver cela facile. Au moment du prétest, ils étaient dix à considérer le tout plus ou moins facile et ils étaient neuf à penser la même chose lors du post-test.

Les réponses de la question 41 permettaient de savoir si les élèves considéraient utile de faire un plan avant d'écrire. La grande majorité considère que oui. En effet, ils étaient 17 à trouver cela très utile et 10 utile lors du prétest. Au moment du post-test, ils étaient 13 à considérer cela très utile et 11, utile. Le nombre d'élèves à trouver cela plus ou moins utile est passé de un à cinq au moment du post-test.

Il en va ainsi pour l'élève FB1 qui avait d'abord dit faire toujours un plan puis n'en faire que rarement. Il affirme que c'est aidant de faire un plan (première entrevue – élève FB1, lignes 87 et 100). Il n'est donc pas étonnant qu'il indique que cette tâche est toujours aussi facile et utile pour lui. (première entrevue – élève FB1, ligne 104). Lors de la première entrevue, il affirmait même avoir du plaisir à faire des plans (première entrevue – élève FB1, ligne 102) et en faisant régulièrement à la maison lorsqu'il n'a rien à faire (première entrevue – élève FB1, ligne 79). Il disait ne jamais écrire sans faire de plan que ce soit pour un texte narratif ou pour un texte descriptif (première entrevue – élève FB1, lignes 73, 75, 81, 83 et 85), qu'il s'en sert pour tracer les grandes lignes et les détails de ses textes (première entrevue – élève FB1, ligne 77). Lorsque nous le questionnons sur sa démarche de préécriture, il indique spontanément qu'il fait des plans, que c'est utile « pour nous aider à te souvenir de ton plan pour

construire ton histoire », mais avoue avoir de la difficulté lorsque arrive le moment de construire les péripéties et le dénouement (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 60, 62 et 64).

L'élève FB2 a maintenu les mêmes réponses lors des deux tests. Ainsi, il indiquait d'abord toujours faire des plans alors qu'ensuite il a indiqué en faire souvent. Sa compétence est demeurée assurée et la valeur de cette activité ne fait aucun doute pour lui et ce, même s'il avouait, lors de la première entrevue, que même s'il faisait des plans, il n'aimait pas faire cela, qu'il préférait écrire immédiatement (première entrevue – élève FB2, lignes 94, 96 et 98). Malgré tout, il reconnaît l'importance d'écrire un plan (première entrevue – élève FB2, lignes 88, 90, 100 et 102). Aussi, lors de la deuxième entrevue, il dit faire des plans, mais les faire dans sa tête et non par écrit (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 52 et 60). Il apparaît donc que cet élève ne sait pas « qu'écrire, c'est apprendre à penser » et que le plan est le reflet de la réflexion qui se construit (De Koninck, 2005). Il dit aussi que c'est assez facile pour lui d'en faire et que c'est utile : « parce que si tu fais pas de plan, tu vas écrire n'importe quoi et ça sert à rien. » (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 58).

L'élève M1 a vu sa pratique changer. D'abord, il indiquait toujours faire des plans, trouver cela très facile et utile. Toutefois, lors de l'entrevue, il disait ne pas faire de plans (première entrevue – élève M1, lignes 70 et 72). Ensuite, il a précisé qu'il en faisait rarement, qu'il trouvait cela plus ou moins facile et plus ou moins utile. C'est ce qui a été confirmé lors de la deuxième entrevue (deuxième entrevue – élève M1, ligne 66). Toutefois, il indiquait que c'était utile, mais pas facile (deuxième entrevue – élève M1, lignes 70 et 68).

L'élève M2 a maintenu avec exactitude ses habitudes et croyances. Il dit toujours faire un plan, trouver cela très facile et très utile. Or, lors de la première entrevue, il précisait que ses plans n'étaient pas détaillés (première entrevue – élève M2, ligne 66). Lors de la deuxième entrevue, il disait faire des plans pour bien orienter son texte (deuxième entrevue – élève M2, lignes 48 et 52).

L'élève FT1 trouvait lors des deux tests que c'était utile de faire des plans et qu'il était compétent pour en faire. Il disait que c'était vraiment important de faire un plan avant d'écrire

une histoire pour que l'histoire puisse se tenir. Toutefois, il fait plus rarement des plans alors qu'au début de l'année, il disait en faire souvent. Mais, lors de la première entrevue, il spécifiait que les plans étaient faits dans sa tête (première entrevue – élève FT1, ligne 105). Lors de la deuxième entrevue, il dit faire des plans et trouver facile et utile de le faire parce que « tu sais où mettre tes idées, à quelle place et à quel moment dans ton texte. » (deuxième entrevue – élève FT1, lignes 50 et 52).

L'élève FT2 indiquait dans les questionnaires faire souvent des plans, trouvait cela très utile et facile. Toutefois, lors du post-test, il indiquait trouver cela plus ou moins facile. Lors de l'entrevue, il reconnaissait toujours l'utilité pour la création d'un plan mais indiquait que ce n'était pas une activité pour laquelle il éprouvait beaucoup de plaisir : « Ben, quand tu trouves des idées, mais t'aimes pas toujours ça les écrire et tu voudrais les développer tout de suite quand tu écris ton plan tu voudrais juste écrire des repères, mais des fois il faut que tu les approfondisses parce que sinon tu ne te souviendras plus de ce que tu voulais dire. » (première entrevue – élève FT2, ligne 60). Lors de la deuxième entrevue, il mentionne l'importance du plan pour la structure du texte, structure essentielle pour un éventuel lecteur qui doit comprendre toutes ses idées (deuxième entrevue – élève FT2, ligne 50).

La séquence d'enseignement n'a pas eu pour effet de rendre la rédaction d'un plan essentielle. En effet, il n'y a que deux élèves de plus à en reconnaître une plus grande valeur. Peut-être que la nature des tâches d'écriture n'était pas assez exigeante ou que la réflexion était déjà amorcée avec la sélection d'une intention d'écriture, du choix du destinataire et du remue-méninges. Le plan devient moins nécessaire puisque le scripteur avait commencé l'organisation de ses idées dès le départ, ce qui n'était pas fait lors de leurs précédentes années scolaires (Préfontaine *et al.*, 1994). Il est aussi pertinent de noter que ces sont les scripteurs habiles qui sont les aptes à planifier (Lavelle *et al.* 2002). Les scripteurs inexperts semblent « refléter l'ordre dans lequel ils pensent les choses, plutôt qu'un ordre qu'ils auraient imposé au contenu à la suite d'une planification (Scardamalia et Bereiter, 1998, p.29). Ces scripteurs ne peuvent donc pas se rendre compte facilement du rôle que joue la planification sur leur écriture.

#### 4.3.7 Résultats relatifs à la collaboration lors de la création d'un plan (planification) : questions 42 à 44 et entrevues

L'entraide entre les pairs peut aussi être vécue au moment de la création d'un plan. C'est pourquoi nous avons demandé aux élèves à quelle fréquence ils collaboraient lors de la création d'un plan, s'ils se sentaient compétents à le faire et s'ils jugeaient que cette collaboration pouvait être utile. Les résultats sont présentés au tableau 4.12.

**Tableau 4.12**  
Résultats relatifs à la collaboration lors de la création du plan

	Prétest	Post-test
Fréquence (q. 42)	Toujours : 2 Souvent : 13 Rarement : 11 Jamais : 4	Toujours : 2 Souvent : 11 Rarement : 15 Jamais : 2
Compétence ( q.43)	(n = 26 ) Très facile : 13 Facile : 11 Plus ou moins facile : 2 Difficile : 0	(n = 28) Très facile : 12 Facile : 12 Plus ou moins facile : 3 Difficile : 1
Utilité (q.44)	(n =26) Très utile : 9 Utile : 10 Plus ou moins utile : 5 Inutile : 2	(n = 28) Très utile : 5 Utile : 16 Plus ou moins utile : 6 Inutile : 1

Les questions 42 à 44 permettaient de connaître les habitudes d'entraide des élèves lors de la création d'un plan. La question 42 était formulée ainsi : « Lorsque tu planifies l'écriture d'un texte, tu discutes avec tes camarades de classe des idées que tu as retenues, toujours, souvent, rarement ou jamais. » La moitié des élèves disaient lors des tests le faire assez régulièrement. En effet, ils étaient 2 lors du prétest à le faire toujours et 13 à le faire souvent. Au moment du post-test, ils étaient toujours 2 à le faire toujours, mais 11 à le faire souvent. Le nombre d'élèves disant le faire rarement est passé lui de 11 à 15 au moment du post-test. Toutefois, il y a moins d'élèves qui disent ne le faire jamais (2 lors du post-test contre 4 lors du prétest).

Les réponses de la question 43, « pour toi, partager tes idées à tes camarades de classe avant d'écrire un texte, c'est très facile, facile, plus ou moins facile ou difficile », les élèves ont montré un assez grand sentiment de compétence. En effet, ils étaient 24 lors des deux tests à se sentir compétents. Au moment du prétest, 13 disaient trouver cela très facile et 11, facile. Lors du post-test, ils étaient 12 à considérer cela très facile et 12 à le considérer facile. Deux élèves considéraient cela plus ou moins facile contre trois au moment du post-test. D'ailleurs, alors qu'aucun ne trouvait cela difficile au départ, un élève a indiqué lors du post-test trouver difficile de partager ses idées au moment de la création d'un plan.

Finalement, selon la question 44 au prétest, la majorité des élèves trouvaient cela très utile (9) ou utile (10) de partager leurs idées lors de la création d'un plan. Lors du post-test, la quantité d'élèves trouvant cela positif a augmenté; en effet, ils étaient 5 à trouver cela très utile, mais 16 à trouver cela utile. Le nombre d'élèves considérant cela plus ou moins utile n'a pas changé (cinq lors du prétest et six lors du post-test). Toutefois, il y avait deux élèves qui trouvaient cela inutile lors du prétest alors qu'il n'y en avait plus qu'un seul lors du post-test.

L'élève FB1 disait collaborer souvent avec les autres, qu'il trouvait cela très facile ou facile et très utile ou utile. La deuxième entrevue permettait de remarquer qu'il reconnaissait l'utilité de la tâche, mais nuancait sa facilité à le faire. Bien qu'il reconnaisse l'utilité de la collaboration (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 72), il disait essayer de s'aider lui-même avant de demander à l'enseignant et demandait peu d'aide à ses amis et partageait peu ses idées (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 66, 68 et 74). En effet, il craignait parfois que d'autres élèves copient ses idées (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 76). Aussi, cet élève se sait être un scripteur malhabile. Travailler seul est peut-être pour lui une façon de protéger son estime de soi (Archambault et Chouinard, 2003).

Lorsque nous le questionnons sur sa démarche de préécriture au moment de la première entrevue, l'élève FB2 ne mentionne pas l'aide que les autres peuvent apporter. Il reconnaît pourtant dans le prétest et dans le post-test faire souvent appel aux autres et qu'il trouve très facile de le faire et très utile ou utile. La deuxième entrevue confirmait que c'était une activité qu'il pratiquait maintenant selon ses besoins et qu'il la trouvait bien utile (deuxième entrevue

– élève FB2, lignes 62, 66 et 70). Il mentionnait que demander de l'aide lui permettait de ne pas négliger son travail, de ne pas écrire n'importe quoi (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 68). Même s'il est facile pour lui de partager ses idées, il hésite parfois à collaborer pour éviter de donner « des idées à des personnes qui veulent juste copier et qui savent pas rien faire. » (deuxième entrevue – élève FB2, ligne 73).

L'élève M1 indiquait lors du prétest qu'il collaborait souvent bien qu'il trouvait cela plus ou moins facile et plus ou moins utile. Lors du post-test, sa compétence et la valeur qu'il reconnaît à la tâche n'ont pas changé, mais il dit la faire rarement. La deuxième entrevue apporte un certain éclairage à ses réponses. En effet, il dit qu'il n'aime pas montrer ses idées à d'autres élèves puisqu'il craint d'être ridiculisé (deuxième entrevue – élève M1, ligne 72). C'est pourquoi il ne demande de l'aide qu'à son enseignante, même s'il ne le fait pas spontanément : « Je n'ai pas le réflexe de demander à un prof. J'ai plus le réflexe de rester dans mes affaires » (deuxième entrevue – élève M1, lignes 76 et 80). Ce qui corrobore ce que De Koninck (2005) précisait à savoir que l'écriture est un acte intime, une mise à nue de ses pensées. Toutefois, il reconnaît que les autres peuvent lui apporter l'aide nécessaire (deuxième entrevue- élève M1, lignes 74 et 86).

L'élève M2 disait toujours ou souvent collaborer, trouvait cela très facile et très utile. Pourtant, lors de la deuxième entrevue, bien qu'il reconnaissait une grande valeur à la tâche puisqu'il peut recevoir de l'aide lorsqu'un problème se présente (deuxième entrevue- élève M2, lignes 58 et 64), il précisait éprouver des difficultés à partager, qu'il était plus solitaire dans sa démarche et qu'il se sentait assez en confiance pour le faire lui-même (deuxième entrevue – élève M2, lignes 56 et 62).

L'élève FT1 dit toujours le faire rarement, mais trouver cela très facile ou facile et très utile ou utile de faire. Au moment de la deuxième entrevue, il disait aider les autres élèves avec plaisir, mais hésiter parfois sur ses propres idées et donc hésiter à les transmettre aux autres élèves (deuxième entrevue – élève FT1, lignes 62, 66 et 72). Toutefois, il reconnaît l'utilité de la collaboration puisque cela apporte de nouvelles idées et peut améliorer son propre texte (deuxième entrevue – élève FT1, lignes 60 et 68).

L'élève FT2 dit le faire moins souvent (de souvent à rarement), trouver cela plus facile (de facile à très facile) et un peu moins utile (de très utile à utile). Lors de la deuxième entrevue, il précisait que c'était facile de collaborer puisqu'il le faisait toujours avec ses amis et utile puisque cela pouvait améliorer ses idées ou lui en donner des nouvelles (deuxième entrevue – élève FT2, ligne 56). Aussi, il mentionne que demander à des amis peut être utile pour qu'ils vérifient si on a respecté notre intention d'écriture (deuxième entrevue – élève FT2, ligne 52).

En somme, la séquence d'enseignement n'a pas permis aux élèves de se sentir plus compétents pour collaborer. Les hésitations que peuvent éprouver les élèves à le faire étaient liées à la peur du ridicule, la peur de se tromper puisque l'écriture est un acte personnel (De Koninck, 2005). Les élèves ne voulant pas dénaturer leurs idées ou celles des autres. Plusieurs sujets ont dit le faire souvent dès le prétest. C'est donc une pratique que les enseignants du primaire devaient avoir intégrée.

#### 4.3.8 Synthèse des résultats relatifs à la préécriture

Afin de terminer les dernières entrevues, nous avons demandé aux élèves si toute la démarche de préécriture les mettait plus en confiance pour écrire un texte. L'élève FB1 a mentionné qu'il se sentait plus en confiance lorsqu'il avait tout devant lui, que la préécriture l'aidait à construire ses textes et à donner des idées mais qu'il trouvait qu'il devait encore s'améliorer parce qu'il faisait beaucoup d'erreurs (deuxième entrevue – élève FB1, lignes 82, 80 et 84). Ce qui confirme ce que Lavelle *et al.* mentionnaient, à savoir que les élèves qui ont une pauvre estime de soi en matière d'écriture manquent de stratégies efficaces et croient que la meilleure façon d'améliorer leur écriture est d'améliorer leur connaissance grammaticales et leur ponctuation. Il croit d'ailleurs que seule la pratique fera en sorte qu'il pourra s'améliorer, qu'il fera moins d'erreurs (deuxième entrevue – élève FB1, ligne 86). Ce que nous savons être inexact puisque, comme le soulignaient, Béatrix Koelher *et al.* (1999) une multiplication des productions écrites n'était d'aucune aide observable sur la progression réalisée au texte final.

Quant à lui, l'élève FB2 mentionne qu'il est important de faire le remue-méninges et le plan avant d'écrire puisqu'il dit que « tu vas être plus sûr de toi. » (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 76 et 78). Toutefois, il ne considère pas qu'il s'est amélioré et dit avoir de la difficulté à trouver ses idées (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 80 et 48). Selon lui, il serait meilleur s'il avait plus d'idées (deuxième entrevue – élève FB2, lignes 82, 84 et 86). L'organisation des informations dans la mémoire à long terme des élèves plus faibles est souvent déficiente.

L'élève M1 n'a pas connu de transformation puisqu'il aime sa façon d'écrire. Il sait pourquoi il est important de se préparer avant d'écrire, mais il reconnaît ne jamais le faire, qu'il n'en a pas besoin puisque ses idées viennent en écrivant. « C'est utile [de faire la préécriture] parce que les idées te viennent plus. Moi, je comprends très bien pourquoi nous devons nous préparer avant d'écrire, mais je n'ai jamais fait ça car moi, j'écris et je trouve les idées en écrivant » (deuxième entrevue – élève M1, ligne 84). Il ne reconnaît donc pas l'utilité de la préécriture puisqu'il ne veut pas en utiliser la démarche à ses propres fins (deuxième entrevue – élève M1, ligne 88). Il exprime des croyances des élèves telles que précisées par le SeGEC (1995) à savoir qu'écrire consiste à transcrire en une seule coulée les idées qui leur viennent à l'esprit. Il ne voit pas en quoi les efforts qu'il doit investir dans la démarche de préécriture peuvent lui être bénéfiques (Hayes, 1998).

L'élève M2 dit ne pas avoir besoin de la démarche inscrite dans le cahier puisqu'il dit qu'il le faisait avant d'avoir le cahier en soutien, mais qu'il se sent plus en confiance lorsqu'il a fait la démarche (deuxième entrevue – élève M2, lignes 66 et 68).

L'élève FT1 mentionne que la préécriture permet d'être moins perdu dans son texte, que s'il se sent perdu, il pourra aller voir ses idées, ce qui le met en confiance. D'ailleurs, même s'il mentionne de prime abord qu'il s'est amélioré pour accorder ses verbes, il souligne ensuite que le cahier de préécriture l'a aidé à faire en sorte que ses idées se tiennent bien ensemble. D'ailleurs, il dit que « les autres années, on ne le faisait pas, on ne pouvait pas voir si ça se tenait ou pas. » (deuxième entrevue – élève FT1, ligne 82). Il reconnaît également que le



cahier de préécriture l'a aidé à s'améliorer (deuxième entrevue – élève FT1, lignes 70 et 80). Cet élève comprend que l'utilisation de ces stratégies d'écriture lui permet de s'améliorer. Il fait donc une évaluation juste son investissement par rapport aux bénéfices qui en résultent (Hayes, 1998).

Finalement, l'élève FT2 reconnaît l'utilité de la démarche de préécriture puisqu'il mentionne qu'elle lui permet d'indiquer plus de détails dans ses textes et que cela lui permet de ne pas être perdu quand vient le temps d'écrire (deuxième entrevue – élève FT2, lignes 58 et 60). D'ailleurs, il précise : « Je trouve que j'ai plus d'idées que l'année passée. Avant, on ne faisait pas l'intention, le destinataire et le remue-méninges. On faisait juste le plan. Cette année, je trouve que ça me donne plus d'idées et on sait où on s'en va. » (deuxième entrevue- élève FT2, ligne 62). Les propos de cet élève confirment ce qui mentionnait Granger (2005) à savoir que les élèves se sentant compétents en français croient que ce sont les méthodes d'enseignement qui sont utiles.

Le questionnaire et les entrevues ont permis de faire le tour des connaissances des élèves à propos des étapes de la préécriture présentées dans le portfolio d'écriture (Préfontaine et Fortier, 2005a). La séquence d'enseignement semble avoir eu des effets sur les trois premiers aspects soit l'intention d'écriture, le choix du destinataire et la collaboration lors de ces choix. Il semble en effet que les élèves de première secondaire n'avaient jamais ou très peu connu ces concepts. Ils ont donc pu, grâce à la séquence d'enseignement, comprendre ces concepts, en reconnaître l'utilité et améliorer leurs compétences à ce propos. Ce changement est appréciable puisque l'intention d'écriture et le choix du destinataire ont un impact considérable sur la mise en texte (Simard, 1995). Toutefois, la perception des élèves face aux effets de la lecture, au remue-méninges, à la création d'un plan et à la collaboration lors de cette dernière étape a connu peu de changements ce qui laisse croire que les enseignants du primaire ont su adopter leurs pratiques puisque plusieurs élèves mentionnaient avoir déjà fait toutes ces activités. Ces résultats viennent nuancer les résultats de Préfontaine (1998) qui mentionnait que les enseignants encadrent peu les élèves et ils ne les autorisent pas à travailler en équipe lors de la création d'un plan. En effet, 86 % des enseignants optent pour une approche traditionnelle et ne font pas participer les élèves à la préécriture. Au contraire, les

enseignants donnent les directives et vont même parfois jusqu'à proposer un plan (67 %) (Préfontaine, 1998). Fait positif, les élèves ont maintenu dans l'ensemble vouloir poursuivre de telles habitudes de travail puisqu'ils en reconnaissent l'utilité. L'intention d'écriture leur assure de demeurer dans le même contexte, le destinataire assure de trouver un vocabulaire approprié, le remue-méninges de leur donner des idées et le plan leur permet de savoir où ils se dirigent dans leur histoire» (Ménard, 1990).

#### 4.4 Synthèse des résultats

Les résultats montrent que les élèves ont acquis de nouvelles connaissances reliées à la pré-écriture, mais les stratégies d'écriture enseignées ne leur semblaient pas nouvelles. Aussi, les élèves reconnaissent une grande valeur aux tâches de préécriture (cibler une intention d'écriture, un destinataire, faire un remue-méninges, faire un plan et collaborer lors de ces étapes), mais celles-ci n'ont pas eu pour effets d'augmenter leur intérêt pour l'écriture en général. Que les élèves reconnaissent une utilité aux activités d'écriture est tout de même intéressant puisque Roy et Boudreau (1995) notaient que 35 % des élèves deviennent des décrocheurs et qu'il n'est pas rare « d'entendre les étudiants des ordres supérieurs d'enseignement déclarer qu'ils ne veulent plus entendre parler du français écrit » (p.7) puisqu'ils n'en ont pas perçu la cohérence interne ni l'utilité en lien avec un éventuel emploi. Ces remarques ne pourraient donc pas être appliquées aux sujets de la présente recherche puisqu'ils montrent dans l'ensemble une assez grande motivation. En effet, les élèves ont même vu leur persévérance augmenter et ont conservé une bonne confiance face à leur réussite et reconnaissent une grande valeur à l'école (n=19). Quant à leur classe de français, plus de la moitié des sujets ont une bonne ou grande motivation (n=28). L'ensemble des résultats et les entrevues ont confirmé que la motivation dépend de multiples facteurs. Aussi, bien que l'intérêt pour l'écriture ne soit pas toujours constant, variant parfois selon le type de textes à écrire, des thèmes choisis, des connaissances antérieures des élèves pour ces thèmes (Moffet, 1992), les sujets ont toujours reconnu une utilité aux activités et s'y engageaient malgré tout.

Aussi, nous savons que la motivation d'un élève décroît s'il se sent incompetent ou s'il doute de ses capacités à mener à bien l'entreprise. Les questions portant sur la préécriture nous ont permis de remarquer que les élèves reconnaissent une valeur aux activités de préécriture, qu'ils s'y engageaient même s'ils doutaient de leur compétence. D'ailleurs, la perception de leur compétence s'est accrue entre le prétest et le post-test. Le degré d'engagement est toutefois en corrélation avec l'intérêt qu'il porte à la tâche puisque plusieurs élèves ont tout de même indiqué lors des entrevues qu'ils pouvaient mettre plus d'efforts pour réussir leur production écrite.

En somme, la séquence d'enseignement ne semble pas avoir eu d'effet sur la motivation à écrire, sauf en ce qui a trait à la variable de la valeur de la tâche. Les résultats montrent que la fréquence, l'intérêt et la perception de leur compétence pour l'écriture n'ont pas changé entre le prétest et le post-test. Ils sont presque le même nombre d'élèves à justifier leur compétence par la fréquence d'écriture, la facilité avec laquelle ils écrivent, l'intérêt qu'ils portent à la tâche et le nombre d'erreurs qu'ils laissent dans leur production. Les élèves accordent beaucoup d'importance au nombre d'erreurs qu'ils omettent dans leurs textes. Selon Viau (2002), cette perception serait attribuable au fait que les enseignants « n'indiquent que les fautes en corrigeant leurs textes et les couvrent de ratures » (p.79). Toujours selon cet auteur, les élèves bénéficieraient d'une évaluation portée sur ce que l'élève a bien compris et ce qu'il doit améliorer. Ce type d'évaluation risque beaucoup moins d'affaiblir la perception qu'il a de sa compétence, car il devient impossible de conclure qu'il a tout raté et qu'il ne comprend rien à la matière (Viau, 2002, p. 79). Les entrevues ont confirmé ces renseignements, la motivation des élèves à écrire n'ayant pas changé de la première à la deuxième entrevue. Toutefois, les élèves M1, M2, FT1 et FT2 disaient se sentir meilleurs en production écrite. L'élève M1 n'arrivait pas à justifier son amélioration, mais l'élève M2 disait faire moins d'erreurs et avoir une meilleure structure dans ses textes. L'élève FT1 disait avoir obtenu de meilleurs résultats. Seule l'élève FT2 mentionnait que la préécriture la rendait meilleure : « Euh.. ben oui, je trouve que j'ai plus d'idées que l'année passée. Avant, on ne faisait pas l'intention, le destinataire et le remue-méninges. On faisait juste le plan. Cette année, je trouve que ça m'aide. Ça donne plus d'idées et on sait plus où on s'en va. » (deuxième entrevue- élève FT2, ligne 62). La majorité des élèves n'a donc pas fait directement le lien entre la séquence

d'enseignement de la préécriture et leur intérêt pour l'écriture ce qui confirme que ce sont les élèves forts qui font davantage de métacognition et qui peuvent remarquer leur amélioration grâce à cette capacité de s'autoévaluer.

Aussi, les réponses variaient grandement selon les résultats scolaires. En effet, les élèves qui sont compétents ou se perçoivent compétents en lecture étaient également ceux qui se considéraient compétents en écriture. Ce sont également eux qui étaient capables d'une meilleure métacognition consciente et ceux qui prenaient le plus de temps pour bien planifier leurs écrits et y disaient conserver en tête leur intention d'écriture et leur destinataire. Les scripteurs qui ont beaucoup de connaissances sur un sujet les regroupent facilement et ont plus de facilité à résoudre le problème que représente une tâche d'écriture (Fenouillet, 2003; Moffet, 1992). Tout paraît comme si la séquence d'enseignement avait été plus bénéfique pour les scripteurs plus habiles que pour les scripteurs en difficulté. Ce sont ceux qui croient davantage que les méthodes d'enseignement leur sont utiles (Granger, 2005). Ces derniers auraient profité d'encore plus de modelage pour bien comprendre l'influence d'une intention d'écriture et d'un destinataire sur la mise en texte. Lavelle *et al.* (2002) notaient d'ailleurs que les scripteurs novices se fixent plus d'objectifs et ont plus de facilité à prendre en considération leur destinataire et à modifier leur texte pour y porter attention (Lavelle *et al.* 2002). Les scripteurs novices sont parfois du type spontané-impulsif (traduction libre de Spontaneous-Impulsive, Lavelle *et al.* 2002, p. 402). Ces scripteurs notent que leur écriture vient librement, qu'ils ne pensent pas ce qu'ils vont écrire. Boyer (1998) notait d'ailleurs que l'écriture, activité de résolution de problèmes, est plus complexe pour un novice que pour un expert en raison de ses connaissances et de sa capacité cognitive limitées.

## CONCLUSION

Peu d'élèves ont une grande motivation à écrire. En effet, il arrive rarement d'entendre des exclamations de joie quand une tâche d'écriture est proposée aux apprenants du secondaire. Au contraire, ce sont souvent des remarques négatives qui surviennent en premier, remarques qui sont le miroir des expériences passées, des craintes d'échecs répétés, des hésitations à investir beaucoup d'efforts pour peu de résultats ce que Hayes (1998) qualifie d'estimation des coûts par rapport aux bénéfices. Le peu de motivation des élèves à écrire tient en partie au fait qu'ils ne savent pas comment s'y prendre puisqu'on ne leur a pas montré. Pourtant, les recherches en didactique prouvent qu'il est possible et souhaitable de le faire. D'ailleurs, un élève sachant comment s'y prendre pour accomplir une tâche ne peut qu'être plus confiant de sa réussite et donc être plus motivé et s'engager dans la tâche, aussi complexe soit-elle.

C'est sur ce postulat que nous avons établi notre recherche. Nous avons élaboré une séquence d'enseignement avec le portfolio d'écriture de Préfontaine et Fortier (2005a). Cette séquence est axée sur la préécriture qui permet aux élèves de bien envisager toutes les facettes de la tâche d'écriture, tous les aspects du problème à résoudre avant la mise en texte puisque l'écriture est avant tout une activité de résolution de problèmes (Hayes, 1998). La démarche d'apprentissage de la préécriture en est une des plus complexes qui fait appel à différents systèmes : le système cognitif, contenant l'ensemble des connaissances acquises antérieurement, le système métacognitif, regroupant l'ensemble des connaissances qu'a l'apprenant sur sa façon d'apprendre, et le système affectif-motivationnel, qui est en fait l'énergie nécessaire à l'engagement dans quelque tâche que ce soit (Archambault et Chouinard, 2003). La séquence d'enseignement qui a été élaborée pour notre recherche portait autant sur l'acquisition de connaissances, système cognitif, sur l'acquisition de stratégie d'écriture, système métacognitif que sur le système affectif-motivationnel. Nous avons cru qu'en favorisant la compréhension de nouveaux concepts selon l'enseignement stratégique (enseignement fait sur ce qu'est une intention d'écriture et un destinataire et en quoi ces concepts agissent sur l'écriture d'un texte) et qu'en développant de nouvelles stratégies d'écriture (lecture de textes, remue-

ménages, création d'un plan, partage avec les pairs et entraide) cela aiderait les élèves à accroître leur motivation à écrire (système affectif-motivationnel).

Plusieurs facteurs entrent dans la dynamique motivationnelle de l'apprenant, mais nous avons choisi de mesurer deux variables, soit la perception de la compétence de l'apprenant pour accomplir une tâche et la valeur qu'il reconnaît à la tâche. La première partie du questionnaire portait sur la motivation des élèves pour la lecture, l'écriture, l'école en général et sa classe de français. La deuxième partie portait sur toutes les activités de préécriture et permettait d'établir les connaissances des élèves face aux étapes de préécriture, face à leur perception de leurs compétences à accomplir chacune des étapes et face à la valeur qu'ils leur accordaient. Afin de mesurer les effets de la séquence d'enseignement, nous avons mesuré la motivation d'un groupe de 30 élèves de première secondaire à l'aide d'un questionnaire et d'entrevues semi-dirigées pour six de ces élèves avant la séquence d'enseignement puis nous avons repris ces mêmes mesures à la fin de la séquence. Cette séquence permettait aux élèves de vivre quatre situations complètes de préécriture en leur laissant de plus en plus d'autonomie.

Les résultats montrent que la motivation des élèves en général ne s'est pas améliorée. Bien qu'ils reconnaissent lire et écrire plus souvent et que ces activités, comme toutes celles vécues dans le cadre de leur classe de français sont utiles, ils ne semblent se sentir légèrement plus compétents que pour la lecture de textes. La séquence leur a permis de travailler des textes assez difficiles et de découvrir des stratégies de lecture efficaces. Également, leur intérêt pour l'écriture n'a pas changé. En effet, ils étaient 17 au moment du prétest à indiquer aimer écrire alors qu'ils étaient 19 au moment du post-test. Toutefois, la motivation à écrire n'inclut pas seulement l'intérêt pour l'activité, mais surtout la perception de leur compétence et la valeur qu'ils reconnaissent à cette activité, variables retenues pour notre recherche. Selon ces variables, la motivation des élèves a changé à propos de l'intention d'écriture, la désignation d'un destinataire et l'entraide entre les pairs à ces étapes. Ils sont plus d'élèves à exécuter ces activités, à se sentir compétents pour le faire et à juger qu'il est utile de le faire. Ce changement est appréciable puisque l'intention d'écriture et le choix du destinataire ont un impact considérable sur la mise en texte (Simard, 1995). Toutefois, la perception des élèves

face aux effets de la lecture, au remue-ménages, à la création d'un plan et à la collaboration lors de cette dernière étape a connu peu d'amélioration ce qui s'explique par le fait que beaucoup d'élèves pratiquaient déjà ces stratégies d'écriture lors du pré-test. Fait positif, les élèves ont maintenu dans l'ensemble vouloir poursuivre de telles habitudes de travail puisqu'ils en reconnaissaient l'utilité.

Finalement, nous ne pouvons établir de lien direct entre l'intérêt que les élèves éprouvent face à l'écriture de textes et la séquence d'enseignement. Toutefois, les élèves se sentent plus compétents pour exécuter l'ensemble des étapes liées à la préécriture et reconnaissent une grande valeur à toutes ces activités. Ces deux variables étaient prépondérantes dans la dynamique motivationnelle des élèves, on peut dire que les élèves sont plus motivés à s'engager dans une situation d'écriture puisqu'ils se sentent confiants de réussir et reconnaissent qu'il est important de bien se préparer pour écrire. Ces résultats paraissent lorsque nous questionnons les élèves sur les étapes précises du processus de préécriture. Toutefois, lorsque nous les questionnons sur la compétence générale des élèves pour l'écriture, les mêmes réponses demeurent à savoir qu'ils considèrent encore souvent faire beaucoup d'erreurs ( $n=9$ ) ce qui les rend moins bons en écriture. Les élèves qui ont une pauvre estime de soi en matière d'écriture manquent de stratégies efficaces et croient que la meilleure façon d'améliorer leur écriture est d'améliorer leurs connaissances grammaticales et leur ponctuation (Lavelle *et al.* 2002). Ainsi, la séquence d'enseignement n'aura pas su changer les perceptions générales des élèves quant à leur compétence à écrire, donc leur motivation générale pour l'écriture n'a pas vraiment changé.

Les sujets de cette étude connaissent maintenant mieux les étapes préalables à l'écriture d'un texte et se sentent plus compétents pour les faire et jugent qu'elles sont importantes. Comment se fait-il que cette plus grande confiance à la préparation de l'écriture n'ait pas suffi à elle seule à accroître la motivation des élèves pour l'écriture? Cela s'explique probablement par la complexité même de la dynamique motivationnelle et par les choix faits lors de la séquence d'enseignement.

En ce qui a trait à la motivation, il est essentiel de rappeler à quel point elle varie d'un individu à un autre. Sans reprendre toutes les variables entrant dans la dynamique motivationnelle, (Viau, 1999; Archambault et Chouinard, 2003), rappelons que la motivation d'un individu est influencée par la société, les parents, les amis, les enseignants, par les méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisée, par la perception de sa compétence, par la perception de sa compétence qu'ont les individus signifiants de son entourage et par ses expériences antérieures qui forment ses croyances et perceptions actuelles. Il est donc impossible d'agir sur tous ces facteurs d'autant plus que l'écriture est une révélation de son être, de ses convictions, de ses valeurs, de ses capacités à les exprimer. Comme le mentionne De Koninck, «Ce n'est donc pas une opération instantanée, facile et accessible au même degré pour tous. Chaque enfant a son bagage de connaissances, d'expériences et de motivation » (2005. p. 18). La séquence d'enseignement n'a donc pas pu avoir un effet sur toutes ces variables. La relative courte durée de celle-ci peut l'expliquer. Les élèves ont donc pu se sentir plus compétents pour certains aspects, mais cela n'a pas été suffisant pour modifier leur perception de leur compétence à écrire. Il est vrai aussi de noter que la motivation des élèves tend à décroître au fur et à mesure des années scolaires. Alors que ce sont des facteurs intrinsèques qui motivent les élèves d'âge primaire, ces facteurs deviennent de plus en plus extrinsèques, surtout à l'école secondaire (Tardif, 1992). Finalement, l'évaluation des productions écrites est demeurée assez traditionnelle, c'est-à-dire que, même si une grande place était laissée aux liens entre la préécriture et la mise en texte, que les commentaires de l'enseignante portaient sur la préécriture, la version finale était corrigée en entier. Le résultat de l'élève était donc le reflet de sa réflexion et des erreurs qu'il pouvait laisser. Peu de place a été laissée à l'autoévaluation.

Toutefois, la séquence d'enseignement aurait pu être envisagée autrement. En effet, nous avons misé sur le fait que quatre situations de préécriture permettraient aux élèves d'améliorer leurs compétences en ce domaine, mais la séquence d'enseignement aurait dû porter sur l'ensemble du processus d'écriture en lien avec les consignes données lors de la préécriture et non pas sur la préécriture seulement. C'est cette façon de faire qui aurait permis, selon nous, de modifier la perception des compétences des élèves pour l'écriture et donc d'accroître leur motivation. En effet, toutes les recherches tendent à démontrer que l'écriture



est un processus non linéaire qui demande un va-et-vient constant entre la planification, la mise en texte et la révision. L'écriture est donc une activité qui demande au scripteur de jongler avec plusieurs contraintes simultanément ce qui peut causer rapidement une surcharge cognitive. Flower et Hayes (1980b) ont mentionné que la meilleure stratégie pour parvenir à écrire correctement est la planification. La planification, selon le modèle de Hayes (1998) serait une stratégie de résolution de problèmes impliquée dans la réflexion qui se produit à tout moment, c'est-à-dire qu'un scripteur planifie avant la mise en texte, mais il planifie constamment notamment lorsqu'il fait des pauses durant la mise en texte. Il révisé alors ce qu'il a déjà écrit et planifie la suite de son texte. Il est donc difficile de prendre en compte l'intention d'écriture au moment de la préécriture et ne pas ensuite montrer aux élèves à quel point il est important de revenir sur ces idées de départ. Le seul fait de nommer l'intention d'écriture et le destinataire ne peut à lui seul augmenter la motivation des élèves à écrire (Flower et Hayes, 1981). Nous aurions dû montrer aux élèves comment les concepts liés à la préécriture peuvent affecter leur écriture et comment il est important de les prendre en considération, c'est-à-dire à quel point il est important d'y revenir tout au long de la mise en texte. Pour que la séquence d'enseignement ait été réellement efficace, il aurait fallu qu'elle implique la mise en texte puisque la planification se fait constamment pendant l'écriture. Nous aurions alors pu montrer comment l'intention d'écriture et le souci du destinataire peuvent aider le scripteur en lui donnant entre autre de nouvelles idées d'écriture (Flower et Hayes, 1981). La séquence d'enseignement aurait pu dès lors ne porter que sur deux situations d'écriture, mais porter davantage sur la réécriture afin que les élèves développent de réelles compétences à prendre en considération le destinataire et les buts d'écriture qu'ils se sont fixés (Ménard, 1990; Fayol, 1992). Les élèves auraient pu souligner dans leur texte les endroits où ils prenaient en considération leurs objectifs et ce n'est qu'après la deuxième version que l'enseignante aurait corrigé les erreurs de surface. Les élèves auraient pu alors modifier leur perception de ce qu'est un bon scripteur et cela aurait favorisé leur métacognition. En effet, les bons scripteurs sont ceux qui se représentent le problème en profondeur, qui continuent de développer une image du destinataire et de l'intention qu'il avait définie (Flower et Hayes, 1981). Aussi, il aurait fallu que les élèves évaluent eux-mêmes leurs textes avant que l'enseignant ne l'ait entre les mains. Ils auraient pu justifier à quel point ils croyaient que leur préécriture était perceptible dans leur version finale, à quel point ils au-

raient pris en considération leur intention d'écriture et leur destinataire. Ils auraient pu aussi indiquer les différences entre leurs plans et les versions finales de leurs textes. Cette autoévaluation aurait permis aux élèves de développer leur sentiment de contrôle et aurait rendu leurs apprentissages beaucoup plus conscients (Morissette, 2002; Giasson, 2003; Goupil et Lusinian, 2006; Archambault et Chouinard, 2003). Ils auraient pu bien comprendre en quoi les stratégies utilisées leur ont permis de résoudre le problème qu'est l'écriture d'un texte (Viau, 1994). Tardif précisait que « grâce à la réflexion et à l'autoévaluation, les élèves et les étudiants deviennent conscients de leur manière d'apprendre et ils développent ainsi une meilleure compréhension des stratégies qu'ils peuvent déployer pour améliorer leur approche de l'apprentissage (2006, p.252). Nous pensons que l'autoévaluation aurait permis aux élèves d'améliorer leurs stratégies d'écriture et leurs efforts auraient été plus constants et plus conscients lors de la démarche de préécriture.

Finalement, les connaissances d'un individu se construisent au fil du temps et même les individus très talentueux ont besoin d'une longue période de pratique avant de pouvoir produire des œuvres notables (Hayes, 1998). Les résultats ont montré que les pratiques des enseignants quant à l'enseignement de l'écriture commencent à changer. Les prochaines générations d'élèves seront probablement de plus en plus au fait des toutes les étapes du processus d'écriture et pourraient développer de meilleures stratégies d'écriture. D'ailleurs, le nouveau programme de formation préconise de planifier l'écriture de son texte en cernant ses intentions et ses besoins matériels et personnels, en déterminant les caractéristiques du destinataire, en tenant compte du contexte de la tâche et des caractéristiques du scripteur, en choisissant le point de vue à adopter, en choisissant le genre du texte à rédiger en se référant à des textes lus, en déterminant le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources. Il faut aussi que les enseignants insistent sur le lien existant entre la planification et la mise en texte. Nous croyons en effet qu'un élève se sentira plus motivé à écrire s'il connaît bien toutes les facettes impliquées dans le processus d'écriture et s'il développe des stratégies efficaces pour prendre en considération ces différentes facettes tout au long du processus d'écriture. Il faut donc que les élèves non seulement comprennent la tâche d'écriture en y incluant l'intention d'écriture et le destinataire, mais ils doivent aussi apprendre comment ces

concepts interviennent dans la mise en texte et peuvent offrir des possibilités d'écriture intéressantes.

Cette recherche nous a permis de réfléchir sur notre démarche d'enseignement qui sera dès lors quelque peu modifiée. En effet, nous reconnaissons déjà l'importance des connaissances antérieures des apprenants au niveau cognitif et affectif, mais nous allons dorénavant accorder une plus grande importance au système métacognitif. Une attention sera portée au modelage et à l'autoévaluation qui assurent un apprentissage conscient et donc plus efficace. Nous croyons effectivement qu'il est profitable pour tous les apprenants, surtout les plus faibles, de développer une métacognition consciente. Cela implique que le temps d'enseignement doit être réparti différemment de façon à laisser du temps pour la réflexion des élèves lors des autoévaluations. Aussi, nous croyons que les commentaires des enseignants doivent prendre en considération les propos tenus par les élèves lors de ces autoévaluations. En somme, la séquence d'enseignement élaborée nous apparaît satisfaisante, mais nous aurions dû y intégrer davantage de modelage, faire voir davantage les liens entre la préécriture et la mise en texte et rendre la démarche d'autoévaluation naturelle et nécessaire. De cette façon, nous croyons que la séquence d'enseignement aurait eu des effets plus perceptibles sur la motivation des élèves à écrire des textes variés au secondaire.

## APPENDICE A

### LE QUESTIONNAIRE, PREMIÈRE VERSION

## **LA PRÉÉCRITURE**

### **en classe de français**

---

#### **Données sociologiques**

- 1) Tu as ☐ 11 ans      ☐ 12 ans      ☐ 13 ans      ☐ 14 ans
- 2) Tu es de sexe      ☐ féminin      ☐ masculin
- 3) Tu parles le français à la maison  
☐ jamais  
☐ rarement (une à cinq fois par semaine)  
☐ souvent (six fois par semaine et plus)  
☐ toujours ☐
- 4) Lorsque tu écris pour tes besoins personnels, tu écris  
☐ surtout en français  
☐ surtout en anglais  
☐ autant en français qu'en anglais  
☐ surtout dans une autre langue : quelle langue?  

---
- 5) Lorsque tu lis en dehors de l'école, tu lis  
☐ surtout en français  
☐ surtout en anglais  
☐ autant en français qu'en anglais  
☐ surtout dans une autre langue : quelle langue?  

---

## **LA PRÉÉCRITURE**

### **en classe de français**

---

#### **La lecture**

1) Depuis les trois derniers mois, tu as lu

- ☐ aucun livre
- ☐ 3 livres et moins
- ☐ entre 4 et 7 livres
- ☐ 8 livres et plus

2) Tu te considères comme un lecteur

- ☐ excellent
- ☐ très bon
- ☐ bon
- ☐ faible

3) Tu aimes lire

- ☐ beaucoup
- ☐ moyennement
- ☐ peu
- ☐ pas du tout

#### **L'écriture**

4) De façon générale, tu as du plaisir à écrire

- ☐ oui
- ☐ non

5) Tu écris en dehors de l'école (journal personnel, lettres ou courriels à des amis et à des parents, etc.)

- ☐ très souvent (plus de 6 fois par mois)
- ☐ souvent (2-5 fois par mois)
- ☐ rarement (1 fois par mois)
- ☐ jamais

6) Tu te considères comme un scripteur

- ☐ excellent
- ☐ très bon
- ☐ bon
- ☐ faible

## La préécriture

### L'intention d'écriture

7) Tu sais ce qu'est une intention d'écriture.

- ☐ oui ☐ non

**Si tu as répondu «non» à la question 7, continue à la question 12.**

8) Si oui, d'après toi, une intention d'écriture c'est :

\_\_\_\_\_

9) Avant d'écrire un texte, tu identifies une intention d'écriture

- ☐ toujours  
☐ souvent  
☐ rarement  
☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 9, continue à la question 12.**

10) Pour toi, identifier une intention d'écriture avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très facile  
☐ facile  
☐ plus ou moins facile  
☐ difficile

11) Selon toi, identifier une intention d'écriture avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très utile  
☐ utile  
☐ plus ou moins utile  
☐ inutile

### Le destinataire

12) Tu sais ce qu'est le destinataire d'un texte.

- ☐ oui ☐ non

**Si tu as répondu «non» à la question 12, continue à la question 20.**

13) Si oui, d'après toi, un destinataire c'est :

\_\_\_\_\_

14) Avant d'écrire un texte, tu identifies un destinataire

- ☐ toujours  
☐ souvent  
☐ rarement  
☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 14, continue à la question 17.**

15) Pour toi, identifier un destinataire avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très facile
- ☐ facile
- ☐ plus ou moins facile
- ☐ difficile

16) Selon toi, identifier un destinataire avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très utile
- ☐ utile
- ☐ plus ou moins utile
- ☐ inutile

### Collaboration

**Si tu as répondu « jamais » aux questions 9 et 12, ne répond pas aux questions 11 à 13. Va immédiatement à la question 20.**

17) Lorsque tu dois identifier l'intention d'écriture et les caractéristiques d'un destinataire, tu discutes avec ton enseignant ou avec tes camarades de classe

- ☐ toujours
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais

18) Pour toi, discuter avec ton enseignant ou tes camarades de classe de ton intention d'écriture et des caractéristiques du destinataire, c'est

- ☐ très facile
- ☐ facile
- ☐ plus ou moins facile
- ☐ difficile

19) Selon toi, discuter avec ton enseignant ou avec tes camarades de classe pour identifier l'intention d'écriture et les caractéristiques d'un destinataire, c'est

- ☐ très utile
- ☐ utile
- ☐ plus ou moins utile
- ☐ inutile

### Remue-méninges

20) Lorsque tu dois trouver tes idées, tu fais un remue-méninges en écrivant d'abord toutes les idées qui te viennent spontanément en tête

- ☐ toujours
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais

**Si tu as répondu « jamais » à la question 20, continue à la question 23.**



- 21) Pour toi, faire un remue-méninges en écrivant toutes les idées qui te viennent en tête spontanément avant d'écrire un texte, c'est
- ☐ très facile
  - ☐ facile
  - ☐ plus ou moins facile
  - ☐ difficile
- 22) Selon toi, faire un remue-méninges en écrivant toutes les idées qui te viennent spontanément en tête avant d'écrire un texte, c'est
- ☐ très utile
  - ☐ utile
  - ☐ plus ou moins utile
  - ☐ inutile

### Lecture

- 23) Lorsque tu planifies l'écriture d'un texte, tu te réfères à des lectures
- ☐ toujours
  - ☐ souvent
  - ☐ rarement
  - ☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 23, continue à la question 26.**

- 24) Pour toi, te référer à des lectures avant d'écrire un texte, c'est
- ☐ très facile
  - ☐ facile
  - ☐ plus ou moins facile
  - ☐ difficile
- 25) Selon toi, te référer à des lectures avant d'écrire un texte, c'est
- ☐ très utile
  - ☐ utile
  - ☐ plus ou moins utile
  - ☐ inutile

### Planification

- 26) Avant d'écrire un texte, tu organises tes idées selon un plan assez précis
- ☐ toujours
  - ☐ souvent
  - ☐ rarement
  - ☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 26, continue à la question 29**

- 27) Pour toi, organiser tes idées selon un plan précis avant d'écrire un texte, c'est
- ☐ très facile
  - ☐ facile
  - ☐ plus ou moins facile
  - ☐ difficile
- 28) Selon toi, organiser tes idées selon un plan assez précis avant d'écrire un texte, c'est
- ☐ très utile
  - ☐ utile
  - ☐ plus ou moins utile
  - ☐ inutile

### **Collaboration**

- 29) Lorsque tu planifies l'écriture d'un texte, tu discutes avec tes camarades de classe des idées que tu as retenues.
- ☐ toujours
  - ☐ souvent
  - ☐ rarement
  - ☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 29, retourne le questionnaire sur ton bureau. Tu recevras bientôt la deuxième partie du questionnaire.**

- 30) Pour toi, partager tes idées à tes camarades de classe avant d'écrire un texte, c'est
- ☐ très facile
  - ☐ facile
  - ☐ plus ou moins facile
  - ☐ difficile
- 31) Selon toi, montrer tes idées à tes camarades de classe avant d'écrire un texte, c'est
- ☐ très utile
  - ☐ utile
  - ☐ plus ou moins utile
  - ☐ inutile

**Je te remercie d'avoir pris le temps de répondre avec sérieux à ce questionnaire.**

# LA MOTIVATION SCOLAIRE

*Consignes :*

*Les questions 32 à 34 concernent TOUS tes cours à l'école. Chaque question comporte deux énoncés.*

*Pour chaque énoncé, tu dois placer un « X » soit dans la colonne « Très vrai pour moi » ou « Peu vrai pour moi ».*

<i>Tous tes cours à l'école</i>							
	Très vrai pour moi	Peu vrai pour moi				Peu vrai pour moi	Très vrai pour moi
32	_____	_____	Certains élèves travaillent tant qu'ils n'ont pas bien compris	mais	d'autres élèves abandonnent si le travail est trop long ou trop difficile	_____	_____
33	_____	_____	Certains élèves pensent que ce qu'ils apprennent à l'école est utile	mais	d'autres élèves pensent qu'ils n'utiliseront jamais ce qu'ils ont appris.	_____	_____
34	_____	_____	Certains élèves font un survol de leur texte ou de leur étude avant de commencer,	mais	d'autres élèves commencent à lire tout de suite.	_____	_____

Consignes:

Les questions 35 à 46 concernent la classe de français. Chaque question comporte deux énoncés.

Tu dois placer un « X » dans la case correspondant le mieux à ta réponse.

Tu dois placer un « X » pour chaque question.

En classe de français				
	Très vrai	Presque toujours vrai	Pas toujours vrai	Pas vrai du tout
35. Si je ne comprends pas quelque chose en français,				
<b>35.1 je demande des explications à mon professeur.</b>				
<b>35.2 je demande des explications à un ami ou à un camarade de classe.</b>				
<b>35.3 je continue à travailler et j'essaie de comprendre.</b>				
<b>35.4 je tente ma chance avec une réponse.</b>				
<b>35.5 j'abandonne et je passe à un autre exercice ou numéro</b>				
<b>35.6 je copie la réponse de quelqu'un.</b>				
<b>35.7. j'attends pour faire l'exercice en devoir</b>				

**Consignes:**

Les questions 35 à 46 concernent la classe de français. Chaque question comporte deux énoncés.

Tu dois placer un « X » dans la case correspondant le mieux à ta réponse.

Tu dois placer un « X » pour chaque question.

En classe de français (suite)				
	Très vrai	Presque toujours vrai	Pas toujours vrai	Pas vrai du tout
36. J'essaie de faire de mon mieux.				
37. Je sens que je peux atteindre les exigences pour avoir des résultats acceptables.				
38. J'aime les cours de français.				
39. Ce que j'apprends dans mon cours de français me permet de comprendre le monde qui m'entoure.				
40. Je considère que le cours de français présente un défi (pas trop facile, pas trop difficile).				
41. Je révise habituellement des notions avant de commencer un travail.				
42. C'est difficile pour moi de faire mes études, travaux et devoirs sérieusement parce ce que je n'en vois pas l'utilité.				

**Consignes:**

Les questions 35 à 46 concernent la classe de français. Chaque question comporte deux énoncés.

Tu dois placer un « X » dans la case correspondant le mieux à ta réponse.

Tu dois placer un « X » pour chaque question.

### En classe de français (suite et fin)

	Très vrai	Presque toujours vrai	Pas toujours vrai	Pas vrai du tout
43. Lorsque je dois utiliser des livres de référence ou des encyclopédies, je lis souvent d'autres articles que ceux concernant le sujet de mon travail ou de ma recherche.				
44. Je n'aime pas quand l'enseignant parle de sujets qui ne seront pas traités lors des évaluations.				
45. J'essaie de m'assurer que mes travaux sont terminés à temps.				
46. Par ce que j'apprends dans mes cours, je vais devenir meilleur lecteur et scripteur.				

## APPENDICE B

### LE QUESTIONNAIRE, DEUXIÈME VERSION



# DONNÉES SOCIOLOGIQUES

- 
- 1) Tu as ☐ 11 ans    ☐ 12 ans    ☐ 13 ans    ☐ 14 ans    ☐ 15 ans
- 2) Tu es de sexe    ☐ féminin    ☐ masculin
- 3) Tu parles le français à la maison  
☐ jamais  
☐ rarement (une à cinq fois par semaine)  
☐ souvent (six fois par semaine et plus)  
☐ toujours
- 4) Si tu as répondu jamais ou rarement à la question 3, quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison? \_\_\_\_\_

**Pour la prochaine question, l'écriture inclut tout type d'écrits : le clavardage, les messages que tu laisses à ta famille, les lettres que tu écris, etc.**

- 5) Lorsque tu écris pour tes besoins personnels, tu écris  
☐ surtout en français  
☐ surtout en anglais  
☐ autant en français qu'en anglais  
☐ surtout dans une autre langue : quelle langue? \_\_\_\_\_

**Pour la prochaine question, la lecture inclut toutes les lectures que tu peux faire : le clavardage, les textes sur les boîtes de céréales, les revues, les romans, etc.**

- 6) Lorsque tu lis en dehors de l'école, tu lis  
☐ surtout en français  
☐ surtout en anglais  
☐ autant en français qu'en anglais  
☐ surtout dans une autre langue : quelle langue? \_\_\_\_\_



## **Partie 1 : MOTIVATION SCOLAIRE**

### **La lecture**

1) Depuis les trois derniers mois, tu as lu

- ☐ aucun livre
- ☐ 3 livres et moins
- ☐ entre 4 et 7 livres
- ☐ 8 livres et plus

2) Tu te considères comme un lecteur

- ☐ excellent
- ☐ très bon
- ☐ bon
- ☐ faible

3) Tu te considères comme un lecteur excellent, très bon, bon ou faible parce que :

---



---

4) Tu aimes lire

- ☐ beaucoup
- ☐ moyennement
- ☐ peu
- ☐ pas du tout

### **L'écriture**

5) **De façon générale**, tu as du plaisir à écrire

- ☐ oui
- ☐ non

6) Tu écris en dehors de l'école (journal personnel, lettres ou courriels à des amis et à des parents, etc.)

- ☐ très souvent (plus de 6 fois par mois)
- ☐ souvent (2-5 fois par mois)
- ☐ rarement (1 fois par mois)
- ☐ jamais

7) Tu te considères comme un scripteur

- ☐ excellent
- ☐ très bon
- ☐ bon
- ☐ faible

8) Tu te considères comme un scripteur excellent, très bon, bon ou faible parce que :

---



---

Consignes :

**Les questions 9 à 11 concernent TOUS tes cours à l'école.**

Chaque question comporte deux énoncés.

Pour chaque énoncé, tu dois placer un « X » soit dans la colonne «Très vrai pour moi» ou «Peu vrai pour moi». Ton texte doit représenter ce que tu crois dans la majorité des cas.

Tous tes cours à l'école							
		Très vrai pour moi	Peu vrai pour moi			Très vrai pour moi	Peu vrai pour moi
9)	Certains élèves travaillent tant qu'ils n'ont pas bien compris			Mais	d'autres élèves abandonnent si le travail est trop long ou trop difficile		
10)	Certains élèves pensent que ce qu'ils apprennent à l'école est utile			Mais	d'autres élèves pensent qu'ils n'utiliseront jamais ce qu'ils ont appris.		
11)	Certains élèves pensent qu'ils vont bien réussir à l'école.			Mais	d'autres élèves croient que leur réussite à l'école n'est pas assurée.		

**Consignes: Les questions 12 à 21 concernent la classe de français.**

Tu dois placer un « X » dans la case correspondant le mieux à ta réponse.

Tu dois placer un « X » pour chaque question.

En classe de français				
12) Si je ne comprends pas quelque chose en français,	Très vrai	Presque toujours vrai	Pas toujours vrai	Pas vrai du tout
12.1) ... je demande des explications à mon professeur.	(3)	(2)	(1)	(0)
12.2) ... je demande des explications à un ami ou à un camarade de classe.	(3)	(2)	(1)	(0)
12.3) ... je continue à travailler et j'essaie de comprendre.	(3)	(2)	(1)	(0)
12.4) ... je tente ma chance avec une réponse.	(0)	(1)	(2)	(3)
12.5) ... j'abandonne et je passe à un autre exercice ou numéro.	(0)	(1)	(2)	(3)
12.6) ... je copie la réponse de quelqu'un.	(0)	(1)	(2)	(3)
12.7) ... j'attends pour faire l'exercice en devoir.	(3)	(2)	(1)	(0)

Lorsque les élèves ont répondu à la question 12, les points attribués n'apparaissaient pas. Ils ont été ajoutés pour faciliter la compréhension des résultats.

**Consignes:**

**Les questions 13 à 21 concernent toujours la classe de français.**

Tu dois placer un « X » dans la case correspondant le mieux à ta réponse.

Tu dois placer un « X » pour chaque question.

En classe de français	Très vrai	Presque toujours vrai	Pas toujours vrai	Pas vrai du tout
13) J'essaie de faire de mon mieux.				
14) Je sens que je peux réussir en ayant des résultats acceptables.				
15) J'aime les cours de français.				
16) Je considère que le cours de français présente un défi (pas trop facile, pas trop difficile).				
17) C'est difficile pour moi de faire mes études, travaux et devoirs sérieusement parce ce que je n'en vois pas l'utilité.				
18) Si je ne réussis pas mon cours de français, c'est parce que je n'ai pas mis les efforts nécessaires.				
19) Je fais semblant de travailler.				
20) J'essaie de m'assurer que mes travaux sont terminés à temps.				
21) Grâce à ce que j'apprends dans mes cours, je vais devenir meilleur lecteur et scripteur.				

## **Partie 2 : LA PRÉÉCRITURE**

### **L'intention d'écriture**

22) D'après toi, une **intention d'écriture** c'est :

---

---

**Si tu n'as pas pu répondre à la question 22, continue à la question 24.**

23) Avant d'écrire un texte, tu identifies une intention d'écriture

- ☐ toujours
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 23, continue à la question 26.**

24) Pour toi, identifier une intention d'écriture avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très facile
- ☐ facile
- ☐ plus ou moins facile
- ☐ difficile

25) Selon toi, identifier une intention d'écriture avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très utile
- ☐ utile
- ☐ plus ou moins utile
- ☐ inutile

### **Le destinataire**

26) D'après toi, le **destinataire d'un texte**, c'est \_

---

---

**Si tu n'as pas pu répondre à la question 26, continue à la question 28.**

27) Avant d'écrire un texte, tu identifies un destinataire

- ☐ toujours
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 27, continue à la question 30.**

28) Pour toi, identifier un destinataire avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très facile
- ☐ facile
- ☐ plus ou moins facile
- ☐ difficile

29) Selon toi, identifier un destinataire avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très utile
- ☐ utile
- ☐ plus ou moins utile
- ☐ inutile

### **Collaboration**

**Si tu n'as pas pu répondre aux questions 22 ET 26, ne répond pas aux questions 30 à 32. Va immédiatement à la question 33.**

30) Lorsque tu dois identifier l'intention d'écriture **ou** les caractéristiques d'un destinataire, tu discutes avec ton enseignant ou avec tes camarades de classe

- ☐ toujours
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais

31) Pour toi, discuter avec ton enseignant ou tes camarades de classe de ton intention d'écriture et des caractéristiques du destinataire, c'est

- ☐ très facile
- ☐ facile
- ☐ plus ou moins facile
- ☐ difficile

32) Selon toi, discuter avec ton enseignant ou avec tes camarades de classe pour identifier l'intention d'écriture et les caractéristiques d'un destinataire, c'est

- ☐ très utile
- ☐ utile
- ☐ plus ou moins utile
- ☐ inutile



### Remue-méninges

**Le remue-méninges est l'activité qui consiste à écrire spontanément toutes les idées qui te viennent en tête.**

33) Lorsque tu dois trouver tes idées, tu fais un remue-méninges.

- ☐ toujours
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 33, continue à la question 36.**

34) Pour toi, faire un remue-méninges ,c'est

- ☐ très facile
- ☐ facile
- ☐ plus ou moins facile
- ☐ difficile

35) Selon toi, faire un remue-méninges, c'est

- ☐ très utile
- ☐ utile
- ☐ plus ou moins utile
- ☐ inutile

### Lecture

36) Lorsque tu planifies l'écriture d'un texte, tu te réfères ou tu repenses à des lectures

- ☐ toujours
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 36, continue à la question 39.**

37) Pour toi, te référer à des lectures avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très facile
- ☐ facile
- ☐ plus ou moins facile
- ☐ difficile

38) Selon toi, te référer à des lectures avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très utile
- ☐ utile
- ☐ plus ou moins utile
- ☐ inutile

### **Planification**

39) Avant d'écrire un texte, tu organises tes idées selon un plan assez précis

- ☐ toujours
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais

**Si tu as répondu «jamais» à la question 39, continue à la question 42.**

40) Pour toi, organiser tes idées selon un plan précis avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très facile
- ☐ facile
- ☐ plus ou moins facile
- ☐ difficile

41) Selon toi, organiser tes idées selon un plan assez précis avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très utile
- ☐ utile
- ☐ plus ou moins utile
- ☐ inutile

### **Collaboration**

42) Lorsque tu planifies l'écriture d'un texte, tu discutes avec tes camarades de classe des idées que tu as retenues.

- ☐ toujours
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais



**Si tu as répondu «jamais» à la question 42, retourne le questionnaire sur ton bureau.**

**Je te remercie d'avoir pris le temps nécessaire pour répondre avec sérieux à ce questionnaire.**

43) Pour toi, partager tes idées à tes camarades de classe avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très facile
- ☐ facile
- ☐ plus ou moins facile
- ☐ difficile

44) Selon toi, montrer tes idées à tes camarades de classe avant d'écrire un texte, c'est

- ☐ très utile
- ☐ utile
- ☐ plus ou moins utile
- ☐ inutile

**Je te remercie d'avoir pris le temps de répondre avec sérieux à ce questionnaire.**

## APPENDICE C

### LE QUESTIONNAIRE DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

## PREMIÈRE ENTREVUE

Les questions d'entrevue ont été créées selon Viau (1999).

AMORCE	
Activation des connaissances antérieures de l'élève : expériences antérieures, soutien des parents.	<p>Quel âge as-tu?</p> <p>Dans quelle école as-tu passé tes années de primaire?</p> <p>Gardes-tu de bons souvenirs de ces années-là? (Voir les expériences antérieures).</p> <p>Comment te débrouillais-tu en français? (perceptions de ses compétences en français).</p> <p>Aimais-tu tes cours de français? (intérêt pour les cours)</p> <p>Te souviens-tu d'une situation ou d'un projet qui t'avait vraiment motivé? Peux-tu me le raconter?</p> <p>Te souviens-tu d'une situation ou d'un événement qui t'avait vraiment démotivé? Peux-tu me le raconter?</p> <p>Est-ce que tes parents t'encourageaient à travailler fort cette matière?</p> <p>Que faisaient-ils? Le font-ils encore?</p>

SOURCES DE LA MOTIVATION QUANT AU COURS DE FRANÇAIS EN GÉNÉRAL	
	<b>Perception que l'élève a de la valeur des activités proposées</b>
Utilité	Actuellement, dans les cours de français, y a-t-il des activités (de lecture, d'écriture, de communication orale, de fonctionnement de la langue) réalisées en classe et dont l'utilité ne te semble pas évidente? Quelles sont-elles?
Intérêt	Quelles sont celles qui t'intéressent le plus et celles qui t'intéressent le moins? J'aimerais que tu m'expliques pourquoi.

	<b>Perception que l'élève a de sa compétence</b>
	Dans quelles activités liées au cours de français es-tu certain de réussir? Sur quoi bases-tu ton jugement?
	Dans quelles activités doutes-tu de ta réussite? Sur quoi bases-tu ton jugement?
	T'est-il facile ou difficile de faire les activités d'écriture qui te sont proposées en classe? Pourquoi?
	Si l'élève doute de sa capacité à réussir : Pour quelles raisons doutes-tu de ta capacité à réussir? Est-ce à cause des résultats que tu as eus dans le passé? De la façon dont les activités sont présentées? De fait que tu te compares à tes camarades?

<b>SOURCES DE LA MOTIVATION QUANT À LA PRÉÉCRITURE</b>	
	<b>Perception que l'élève a de la valeur des activités proposées dans le cadre de la préécriture, perception de l'intérêt attribué aux activités et quant à sa perception de sa compétence</b>
habitudes	Que fais-tu avant d'écrire un texte? Comment te prépares-tu à l'écriture d'un texte? Ta préparation est-elle différente s'il s'agit d'un texte littéraire ou s'il s'agit d'un texte courant?
Utilité	Trouves-tu utile d'identifier une intention d'écriture, un destinataire et ses caractéristiques? Trouves-tu utile de faire d'abord un remue-méninges de tes premières idées? Trouves-tu utile d'organiser tes idées avant d'écrire? Trouves-tu utile de travailler avec un camarade de classe lors de ces étapes?
Intérêt	Y a-t-il des parties de la préécriture pour lesquelles tu éprouves moins d'intérêt? (intention, destinataire, remue-méninges, organisation).
Perception de sa compétence	Y a-t-il des parties de la préécriture pour lesquelles tu éprouves plus de difficulté?

## DEUXIÈME ENTREVUE

Aimes-tu aller à l'école? Pourquoi?  
 Tes parents t'encouragent-ils?  
 Aimes-tu tes cours de français? Pourquoi?  
 Sens-tu que tu donnes ton maximum d'efforts?  
 Est-ce que les cours de français sont difficiles ou faciles?  
 Te considères-tu comme un élève qui va réussir à l'école? Avec de bons ou résultats ou non?

Aimes-tu **écrire des textes**? Pourquoi?  
 Te considères-tu bon en production écrite? Pourquoi?  
 Crois-tu que c'est utile de savoir écrire?

Qu'est-ce qu'une **intention d'écriture**?  
 Est-ce facile pour toi d'identifier une intention d'écriture?  
 Est-ce utile pour toi d'identifier une intention d'écriture?

Qu'est-ce qu'un **destinataire**?  
 Est-ce facile pour toi d'identifier un destinataire?  
 Est-ce utile pour toi d'identifier un destinataire?

**Remue-méninges**?  
 Est-ce facile pour toi de faire un remue-méninges?  
 Est-ce utile pour toi de faire un remue-méninges?

Fais-tu **des plans avant d'écrire**?  
 Est-ce facile pour toi de faire des plans?  
 Est-ce utile pour toi de faire des plans?

T'arrive-t-il de demander **de l'aide ou de partager tes idées** avec d'autres élèves?  
 Est-ce facile pour toi de demander de l'aide?  
 Est-ce utile pour toi de demander de l'aide?  
 Est-ce facile pour toi de partager tes idées?  
 Est-ce utile pour toi de partager tes idées?

Est-ce que tu crois que toute la **préparation que l'ont fait dans le cahier de préécriture est utile pour écrire des textes**? Te sens-tu plus en confiance pour écrire lorsque tu as répondu à toutes les étapes?

Est-ce que tu **sens meilleur en production écrite**, sens-tu que tu t'es amélioré depuis le début de l'année?  
 Qu'est-ce qui a fait que tu t'es amélioré?  
 Qu'est-ce qui pourrait arriver qui ferait que tu te sentiras encore meilleur?

## APPENDICE D

### DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

<b>Étape A</b>	
Compétences disciplinaires et but de l'activité	<b>Lire et apprécier des textes variés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amener les élèves à découvrir sept auteurs québécois</li> <li>- Permettre aux élèves de comparer les œuvres entre elles.</li> <li>- Favoriser le questionnement quant à la démarche de préécriture de ces auteurs et quant à leur propre démarche de préécriture</li> </ul>
Description de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves lisent les cinq textes que l'enseignante leur aura présentés et un roman québécois. La lecture de ces textes permet à l'enseignante de travailler les stratégies de lecture par modelage et par l'échange avec les élèves.</li> <li>- Les élèves sélectionnent certains éléments d'observation permettant la comparaison des textes entre eux grâce au portfolio des textes littéraires. Il est à noter que seuls trois textes sur les sept sont traités avec le cahier du portfolio en lecture. Les textes ont été choisis en fonction de leur possible mise en réseau.</li> <li>- Discussion à propos de la démarche de préécriture des auteurs et à propos de leurs propres pratiques de préécriture. Les élèves auront à noter leurs perceptions sur une feuille afin de faciliter le retour lors du cours suivant.</li> </ul>
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une copie pour chaque élève des textes lus afin qu'il puisse souligner et annoter</li> <li>- une copie pour chaque élève du roman <i>La Route de Chlifa</i></li> <li>- portfolio en lecture (cahier des textes littéraires narratifs)</li> <li>- dictionnaire et autres documents de référence</li> </ul>
Durée	12 cours (ce qui offre 2 cours pour chaque texte). Début septembre – fin septembre

<b>Étape B</b>	
Compétences disciplinaires et but de l'activité	<b>Communiquer oralement</b> en s'informant pour se représenter une réalité.
Description de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rencontre avec l'auteure Michèle Marineau qui traitera de sa démarche de préécriture.</li> <li>- Écoute de l'extrait vidéo dans lequel les six auteurs québécois font part de leur préécriture. Les élèves pourront dès lors se rendre compte de la variété et de la complexité des démarches de préécriture.</li> <li>- Discussion à la suite de l'écoute quant à la démarche de préécriture de l'auteur (sont-ils étonnés, s'y reconnaissent-ils?, etc.) La discussion devra permettre aux élèves de faire le lien entre leurs croyances préalables (telles que notées sur une feuille au cours précédent) et les nouvelles connaissances.</li> </ul>
Matériel	Extrait vidéo Feuille réponse pour leur perception de la démarche de préécriture
Durée	2 cours : un pour la rencontre avec l'auteure, un pour l'extrait vidéo et la discussion Début octobre

<b>Étape C</b>	
Compétences disciplinaires et but de l'activité	<b>Écrire des textes variés</b> - Planifier ses écrits But : faire comprendre aux élèves l'importance des intentions d'écriture L'élève s'entraîner donc à écrire des textes (Delcambre, 2002).
Description de l'activité	a) Lecture (individuelle et en grand groupe) de quatre textes dont les intentions d'écriture étaient différentes b) Repérage des champs lexicaux c) Repérage les intentions d'écriture des auteurs d) élaboration d'un lexique propre à certaines intentions choisies qu'ils joindront à leur section « Des outils pour écrire ». Cette activité permettra aux élèves de se référer lorsqu'ils auront à planifier le vocabulaire nécessaire pour l'écriture d'autres textes (Lebrun, 1988) e) Écriture de deux courts paragraphes portant sur le même sujet, mais dont les intentions du scripteur seraient différentes
Matériel	Sections « Des outils pour écrire » du portfolio en écriture - quatre courts textes
Durée	2 cours Début octobre

<b>Étape D</b>	
Compétences disciplinaires et but de l'activité	<b>Lire des textes variés</b> But : faire comprendre aux élèves l'importance de cibler son destinataire.
Description de l'activité	Lecture de quatre textes sur un même thème mais dont les destinataires sont différents dans le but de découvrir les différences de structure et de lexique.
Matériel	Quatre courts textes portant sur le même thème avec différents destinataires
Durée	1 cours Début octobre

<b>Étape E</b>	
Compétences disciplinaires et but de l'activité	<b>Écrire des textes variés</b> -Planifier ses écrits But : faire vivre aux élèves la démarche complète de préécriture
Description de l'activité	Écrire un texte destiné aux élèves de quatrième année d'une école primaire afin de leur faire peur. <b>Voir ci-dessous la démarche de préécriture choisie.</b>
Matériel	Le portfolio en écriture, cahier de préécriture brouillon
Durée	4 cours Octobre



### Description des étapes de préécriture

Démarche de préécriture, à l'aide du portfolio en écriture

- 1) L'élève inscrit la tâche d'écriture et ce qu'il en comprend, c'est-à-dire d'écrire un texte narratif de peur d'environ 300 mots.
- 2) L'enseignant questionne les élèves à ce propos afin de s'assurer de la compréhension univoque de la tâche d'écriture.
- 3) L'élève précise son intention d'écriture en incluant quelques mots du champ lexical qu'il devra utiliser. Il pourra se référer à sa section « Des outils pour écrire ».
- 4) L'enseignant demande aux élèves d'échanger sur leur réponse et de l'améliorer si nécessaire.
- 5) L'élève précise les caractéristiques du destinataire choisi en spécifiant ce à quoi il devra prendre garde.

L'enseignant demande aux élèves d'échanger et d'améliorer leur réponse si nécessaire.

- 6) L'élève précise le niveau de difficulté que présente cette tâche d'écriture pour lui.
- 7) L'enseignant demande aux élèves de partager oralement leur préoccupation. Ce partage permet aux autres élèves de se rendre compte qu'ils ne sont pas les seuls à éprouver des difficultés ou des craintes.
- 8) L'élève inscrit spontanément toutes les idées qui lui viennent en tête. Il a la *peur* comme mot-clé. Sous forme de constellations d'idées, il effectue un remue-ménages.
- 9) L'enseignant demande à quelques élèves de donner des idées qu'ils ont trouvées et un jeu commence alors. Il s'agit de partir d'une idée afin d'en imaginer d'autres. L'enseignant écrit alors les idées de quelques élèves et, avec les idées des autres élèves, essaie de pousser plus loin l'idée de départ.
- 10) L'élève sélectionne les idées qu'il souhaite conserver et les organise selon un début de schéma narratif. C'est alors qu'il se choisit un personnage, une intrigue et quelques aventures appropriées.
- 11) L'élève présente ses idées par écrit à un autre élève. Cet échange permettra à l'élève d'améliorer ses idées et d'en trouver d'autres. L'échange sera dirigé. L'élève aura des points précis à examiner dans le plan de son camarade.
- 12) L'élève crée son plan complet qu'il pourra bien sûr modifier au cours de la mise en texte.
- 13) Les élèves, en équipe de deux, partagent leur plan. Afin de s'aider, ils auront à faire la vérification en suivant certains critères précis donnés par l'enseignante.
- 14) L'enseignante questionne les élèves quant à l'utilité d'une telle démarche. Elle fera parler les élèves sur les étapes qui ont été les plus utiles pour l'élaboration du plan de son texte.
- 15) L'élève rédige maintenant son texte et en fait la correction. Lors de la correction, il aura à vérifier ce qu'il a changé dans son texte par rapport à son idée de départ.

Étape F	
Compétences disciplinaires et but de l'activité	<b>Lire et apprécier des textes variés dans le but de s'informer</b> <b>Écrire des textes variés dans le but d'informer des élèves de son école secondaire</b> -Planifier ses écrits But : faire vivre aux élèves la démarche complète de préécriture

Description de l'activité	Lecture de textes tirés de leur manuel scolaire et d'autres sources (revues, encyclopédie, etc.) portant sur un thème traité dans le cadre de leur cours de science et technologie Observation des différents moyens d'organisation de textes courants descriptifs. Planifier l'écriture d'un texte d'environ 250 à 300 mots portant sur le thème lu, ayant pour destinataire des élèves de son école. La démarche de préécriture telle que présentée plus haut sera de nouveau utilisée. Toutefois, la sélection des idées se fait à partir des notes prises lors de ses lectures. L'élève peut alors reprendre l'organisation qu'il avait présentée dans son cahier de lecture.
Matériel	Portfolio en lecture Distribution de plusieurs textes sur le thème choisi.
Durée	12 cours Novembre

<b>Étape G</b>	
Compétences disciplinaires et but de l'activité	<b>Écrire des textes variés</b> But : faire vivre aux élèves la démarche complète de préécriture
Description de l'activité	Écrire une lettre à un enfant de première année en tant que lutin du père Noël.
Matériel	Portfolio en écriture Portfolio en lecture
Durée	4 cours Fin novembre

<b>Étape H</b>	
Compétences disciplinaires et but de l'activité	Écrire des textes variés dans le but de fonder une appréciation critique d'une œuvre littéraire But : faire vivre aux élèves la démarche complète de préécriture
Description de l'activité	Planifier l'écriture d'un texte de 250 à 300 mots portant sur le thème lu, ayant pour destinataire des élèves de son école. La démarche de préécriture est la même que celle déjà présentée. a) Lire un roman en complétant le portfolio en lecture. b) Planifier son texte en fonction des critères élaborés dans le portfolio en lecture.
Matériel	Portfolio en écriture Portfolio en lecture
Durée	La lecture du roman commence à la mi-novembre. Certaines périodes en classe y seront consacrées 2 cours pour la préécriture elle-même (mi-décembre) L'écriture du propre a eu lieu au retour des fêtes, soit dans la deuxième semaine du mois de janvier 2007.

## APPENDICE E

### QUESTIONNEMENT SUR LA DÉMARCHE DE PRÉÉCRITURE

QUESTIONNEMENT SUR LA DÉMARCHE DE PRÉÉCRITURE  
**Préparation à la discussion**

Comment trouves-tu tes idées avant d'écrire?

D'après toi, comment les auteurs que tu as lus ont trouvé leurs idées?

Crois-tu que c'était facile pour eux d'écrire les textes que tu as lus?

Que retiens-tu de la démarche de préécriture des auteurs présentés dans la vidéo et de celle de Michèle Marineau?

Es-tu surpris par ce que tu as appris?

Est-ce que ces nouvelles connaissances changeront tes habitudes de préécriture?

## QUESTIONNEMENT SUR LA DÉMARCHE DE PRÉÉCRITURE

## Préparation à la discussion

Comment trouves-tu tes idées avant d'écrire?

- 1- Je me fais un plan puis ensuite j'écris.
- 2- En m'inspirant d'autres textes que j'ai lu dernièrement, ça me permet de m'en imaginer une nouvelle avec pour inspiration d'autres livres.
- 3- Je me fais un scénario dans ma tête mais pas avec les noms de personnages ou des fois ça arrive comme ça, l'idée me vient à l'esprit tout de suite.
- 4- Je fais une tempête d'idées pour trouver le sujet du livre.
- 5- Moi, je m'inspire de quelque chose. Par exemple, en cinquième année, je me suis inspiré de mon chat quand il a sauté dans mon sapin de Noël ou d'un fait vécu comme un terroriste qui attaque un parlement, etc.
- 6- Je pense et si j'ai une idée, j'essaie de faire une histoire avec mon idée. Si mon histoire n'a pas de sens, j'efface et j'essaie d'avoir une meilleure idée.
- 7- Je les prends dans ma vie ou sur je que j'ai vu, pour les histoires réalistes. Pour les non vraisemblables, je mets de la magie et toujours des montres comme des elfes, des griffons et des Minotaures.
- 8- Des fois, je repense à des livres que j'ai lus et je prends des idées et je fais un plan.
- 9- Moi, je les trouve assez bien développées dans le sens que ça vient tout seul. C'est sûr qu'il y a des genres de textes ou que je vais avoir plus de difficulté, mais la plupart du temps, ça va.
- 10- Je fais une tempête d'idées dans ma tête sur une feuille mobile j'écris tout ce qui me passe par la tête et je me sers d'un plan.
- 11- je pense à une histoire et à des choses que je pourrais mettre et j'écris l'histoire que j'ai imaginée.
- 12- Je lis quelque chose avant et à partir de ça, je trouve mes idées.
13. Moi, je m'inspire de ma vie.
- 14- Habituellement, on me donne un titre et avec le titre je fais des recherches sur le sujet et dans une parti, j'invente des choses qui donnent un peu plus de piquant.
- 15- Je trouve particulièrement mes idées dans ma tête mais souvent de mon imagination aussi. Je me fais un plan avant d'écrire pour m'aider dans mon texte.
- 16- Je les note sur une feuille ou je me fais un plan. Ça dépend de l'histoire (si c'est facile, je l'écris sur une feuille et si c'est difficile, je me fais un plan pour mieux comprendre).
- 17- aux nouvelles ou dans les jeux c'est là où je trouve mes idées
- 18- Je me fais un petit scénario avec la première idée que j'ai et je m'inspire de ça.
- 19- Avant d'écrire un conte, je prends une feuille lignée et j'écris toutes les idées qui me passent par la tête. Quand j'écris un recueil d'informations, je me pose à prendre les plus importantes.
- 20- J'écris sur une feuille des tirets et les idées d'un texte que je veux écrire.
- 21- Par des textes que j'ai lus ou par un film que j'ai écouté.
- 22- Je trouve que j'imagine beaucoup et que mes idées ont des liens avec ce que j'écris moi quand j'écris, il y a une idée qui me traverse l'esprit et je l'écris.
- 23- Je cherche dans mes faits vécus... ou je pense à un film ou un livre que j'ai vu ou lu... et je le modifie. Des fois, je regarde autour de moi et je m'imagine des scènes et je les rassemble pour faire mon histoire.

- 24- Mais moi avant d'écrire je réfléchis 5 à 10 minutes et après je me fais un plan. Si j'ai trouvé mes idées pour pas les perdre.
- 25- Dans ma tête et je me fais des plans
- 26- Dans ma tête! Tout vient de ma tête, des expériences que j'ai vécu. Des émissions de télé ou un livre que j'ai lu! Mais c'est sûr que pour écrire, j'exagère et embellis les faits.
- 27- J'écris tout ce qui me passe par la tête sur une feuille et je prends des choses qui vont bien ensemble.
- 28- Je m'inspire souvent d'une aventure que j'ai déjà vécue ou bien d'un sujet qui me passionne et qui passionne aussi les gens qui vont lire mon texte ou mon livre. J'ai aussi une bonne imagination alors... Ça aide beaucoup pour trouver un sujet au texte.
- 29- En me basant sur les choses qui arrivent aux gens de mon entourage, des choses qui me sont arrivées et parfois sur des livres ou films que j'ai lus ou regardés.
- 30- En cherchant dans ma tête des souvenirs, des connaissances ou des faits vécus. J'écris toutes les idées qui me passent par la tête et je garde les meilleures.

D'après toi, comment les auteurs que tu as lus ont trouvé leurs idées?

- 1- en faisant un plan.
- 2- En s'inspirant de leur vécu, de leurs amis, de leur famille et de ce qu'ils ont déjà vu. De tout ce qui les entoure et qu'ils voient chaque jour.
- 3- Ils ont fait une recherche sur quoi ils veulent écrire ou ils s'inspirent de quelque chose. Ils font un plan.
- 4- de leur imagination.
- 5- Ils se sont peut-être inspirés de quelque chose ou bien c'est une idée qui lui est venue à l'esprit. Peut-être de quelque chose qui s'est passé au courant de leur vie.
- 6- Ils se sont peut-être inspirés sur leur vécu ou sur celui d'une autre personne.
- 7- Sur ce que s'est passé dans leur vie ou dans le passé.
- 8- Peut-être à partir de leur expérience ou ils ont entendu une histoire et ils ont pris des idées de cette histoire.
- 9- moi, je pense peut-être dans leur vie, il y a des choses qu'ils veulent exprimer et ils l'écrivent ou des choses à la télé ou à la radio qui les touche et vont essayer d'en connaître plus sur la cause pour pouvoir écrire mais ceci se passe dans notre tête.
- 10- Certains de leur vécu, d'autres de gens qu'ils connaissent avec des tempêtes d'idées des choses qu'ils se font raconter, des rêves, des cauchemars et mêmes des médias.
- 11- Ils ont demandé des choses à des personnes très proches de leur famille.
- 12- Je ne sais pas trop peut-être de faits vécus.
- 13- de la télé, des rumeurs, de leur vie.
- 14- soit en se basant sur des faits réels sur les expériences ou celle de leurs proches. En s'inspirant sur d'autres histoires.
- 15- Je pense qu'ils ont trouvé leurs idées dans leur tête pour quelqu'un comme vous Victor Lévy Beaulieu et que pour d'autres ce sont des faits vécus. D'autres ça peut être dans leur entourage.
- 16- Ils se sont sûrement inspirés de personnes comme Michèle Marineau elle s'est inspirée de Karim et d'autres personnes.
- 17- De leurs entoursages ou aux nouvelles parce qu'aux nouvelles ils parlèrent souvent de la

guerre au Liban

18- Avec des choses qu'ils ont déjà vécu ou quelque chose qu'il aimerait vivre.

19- En général, ils trouvent leurs idées dans leur tête mais Michel Tremblay prend ses idées autour de lui.

20- Ils ont pensé à une histoire dans leur tête ou une histoire inventée, mais peut être qu'ils peuvent faire comme moi, s'inspirer sur quelque chose.

21- Ils trouvent leurs idées à une chose qui ont vécu ou une personne qu'elle connaît qui a vécu.

22. Il trouve que leurs sujets de conversation sont bonnes et que leurs idées des fois pourraient faire réaliser à des gens plein de choses.

23. Leur famille... leurs faits vécus ou encore un de leurs amis a raconté une chose et ça lui a touché donc ils l'ont mis sur papier! Ou au pire, ça lui est venu comme ça ... vu à la télé.

24- Je le sais pas dans leur tête ou peut-être que ça s'est vécu pour eux faque ils fassent une histoire avec cela aussi peut-être qu'ils se fassent un plan eux aussi pour pas perdre leurs idées.

25- ils interrogent des gens pour écrire un fait réel. Ils prennent des idées de chez eux, etc.

26- dans leurs entourages... leurs vies de tous les jours ou des légendes qu'ils ont lues. Dans leur vie là...

27- Je pense que leurs idées ils vont les chercher dans leurs connaissances ou leurs expériences de vie.

28- les auteurs se sont probablement inspiré d'une chose qui est très marquante pour eux ou ils se sont servi tout simplement de leur entourage ou d'une simple petite idée venue de nulle part.

29- En se basant sur des choses vécues, parfois même en se servant de son imagination, des aventures racontées, en écoutant la télévision et en regardant le style de vie de certaines personnes.

30- En s'inspirant d'un sujet, vrai ou faux qui les ont touchés

Crois-tu que c'était facile pour eux d'écrire les textes que tu as lus?

1- Non, parce que c'est toff puis ça prend beaucoup de temps.

2-Oui, car eux étant de grands écrivains (d'après moi) doivent sans difficulté trouver diverses idées comme pour Michèle Marineau qui s'est fait une idée de la guerre.

3- peut être que oui pour Yves Beauchemin parce qu'il s'est peut-être déjà perdu à Montréal.

4. Non, car il devait les noms des personnages

5. ça ne peut jamais être facile peut-être qu'ils ont eu de la facilité pour le roman au complet. Parce qu'il y a des choses compliquées à faire.

6- Non, car s'ils n'ont pas d'idées, ils doivent attendre d'en trouver avant d'écrire sinon ils vont écrire n'importe quoi et leur histoire n'aura pas de sens.

7- Non, car c'est un peu difficile pour se trouver plusieurs sujets différents et c'est long écrire tout un livre.

8- oui et non, parce que pour une personne ça peut-être très facile et pour une autre, ça peut-être moins facile. Mais je crois que c'était assez facile pour eux.

9- Moi, je ne peux pas savoir c'est sûr que pour un c'est plus facile que l'autre, mais je pense en général que ça l'a été plus dur d'imaginer de quoi va parler l'histoire. Moi, je pense que ça



doit être quand même assez facile pour eux autres. On peut pas être auteur si on sait pas de quoi qu'on veut s'exprimer. Alors, ma vraie réponse c'est oui.

10- Il s'agit seulement d'avoir le sujet qui nous intéresse n'importe quels élèves de la classe à un sujet qui l'intéresse beaucoup et il va développer et l'inspiration va venir tout seul.

11- Non, parce qu'ils ont écrit un livre au complet de 200 pages et plus.

12- Oui, parce qu'ils écrivent tout le temps.

13- oui, car c'est leur métier d'écrire.

14- Pour certains oui parce que leur histoire avait l'air simple il ne fallait pas aller chercher loin pour comprendre. Les autres, il fallait se creuser la tête pour comprendre, il avait été chercher loin pour construire leur histoire.

15- Je pense que non car ce n'est pas facile d'écrire une bonne histoire même pour des écrivains. Certaines histoires peuvent être faciles pour d'autres non. Peut-être que pour Michel Tremblay ça a été plus facile, car il parle de son entourage.

16- Non, car ça prend beaucoup de temps et surtout beaucoup d'imagination.

17- Je crois qu'ils ont eu tous de la misère à écrire leurs romans.

18- Moyen, parce que pour moi je dis que c'est plus facile pour les enfants parce qu'il y a tout le temps quelque chose qui se passe dans notre tête et les adultes moins.

19- Oui, parce que c'est leur métier et je pense que c'est facile pour eux de lire ce qu'on a écrit.

20- Oui et non parce que c'est facile d'y penser, mais c'est difficile de voir si les gens vont aimer ça ce qu'il va écrire.

21- Oui, parce qu'ils ont beaucoup d'idées et d'imagination.

22- Oui, parce qu'ils ont plus d'habiletés et avant d'être auteur, il faut que tu ailles écrit plusieurs textes.

23- Oui et non... car peut-être que l'auteur avait pas l'intention de montrer ça aux gens et ils ont aimé vraiment leur histoire et ils l'ont publiée. Ce que je veux dire, c'est que quand ils savent qu'ils vont faire publier leur histoire, ils pensent peut-être aux désavantages des gens qui vont lire.

24- Mais c'est moyen parce que sont habitués d'écrire des textes, mais il faut qu'ils trouvent leurs idées c'est pour ça que c'est moyen.

25- Non, car les textes étaient très longs

26- oui et non. Il y a des textes plus réels que d'autres. Dans les textes réalistes peuvent être pris de leurs têtes donc peut-être plus faciles à écrire

27- oui, parce que c'est leur métier et leur passion. Ils sont habitués d'écrire.

28- C'est sûr qu'ils ont eu une certaine facilité à écrire un texte ou à rédiger. Mais d'un côté, ils doivent mettre beaucoup de temps pour que leur livre ou roman fassent place dans nos librairies.

29- Sûrement plus que moi car ils ont de l'expérience. Ils sont habitués d'écrire des textes et de créer. Moi, je dois me concentrer et c'est difficile de regarder les gens faire ou agir. Mais cela dépend aussi de s'ils connaissaient les sujets dont il était question.

30- Oui, mais cela a dû leur prendre beaucoup de temps.

Que retiens-tu de la démarche de préécriture des auteurs présentés dans la vidéo et de celle de Michèle Marineau?

- 1- Il y a des personnes qui n'utilisent pas des plans.
- 2- Identification des personnages, prendre beaucoup de notes, se rappeler d'anciennes idées, savoir où on va, changer les versions, faire des plans, fiche, aide-mémoire, y aller avec sa propre mémoire, se réchauffer et écrire ce qui passe dans la tête.
- 3- Claude : Marque ses idées qu'il trouve. Il marque ses idées sur un papier dans un resto. Victor-Lévy Beaulieu : il ne fait pas de plans. Michèle Marineau : prend plusieurs notes.
- 4- la plupart ne prennent pas de notes car ils n'aiment pas ça.
- 5- Les auteurs dans le vidéo ne prennent pas des notes pour retenir et ils ne font pas de plans, etc. Puisque Michèle Marineau elle, elle fait des montages et prend des notes sur des feuilles avant de commencer son livre.
- 6- Ils commencent par le début et ensuite l'histoire commence et le livre s'écrit sans problème. Un de ces auteurs écrit sans prendre de notes pour avoir des idées et il dit que ce qu'il écrit était prêt à être écrit. Michèle Marineau prend des notes de ses rêves ou de ses idées.
- 7- Ils se prennent des sujets et essaient d'obtenir des informations sur leurs sujets (ordi, écoliers, étrangers, documentaires.)
- 8- Il écrit beaucoup ses textes par recherche. Ils prennent des notes, il écrit tout ce qui lui passe par la tête. Michèle Marineau a fait beaucoup de recherches.
- 9- Certains auteurs ne prennent pas de notes. Certains prennent des notes dans un livre ou dans des cahiers. Certains prennent des notes sur des bouts de papier. Michel Tremblay nous a dit qu'il ne prenait pas de notes que quand il s'assoit, il commence à écrire. Victor Lévy Beaulieu, lui, dit qu'il prend pas de notes et quand une idée lui vient et plus tard il s'en souvient plus il dit que cette idée n'était pas importante. Michèle Marineau elle prend des notes. Elle s'inspire de l'entourage, de ses enfants, elle dit qu'elle est une éponge, elle absorbe tout. Elle fait beaucoup de recherches.
- 10- Certains notent des idées mais d'autres auteurs écrivent sur un cou de tête. A chacun sa méthode.
- 11- Il écrit sur des esquisses tout dans des restaurants, dans un cahier et il y a en qui n'ont jamais pris de notes. Ils s'installent sur leur ordi et écrivent.
- 12- qu'il y a des auteurs qui prennent des notes et d'autres non.
- 13- Ils prennent pas souvent de notes, mais parfois oui, ça dépend. Il faut qu'ils sachent exactement tout d'avance. Travaille quand il est prêt.
- 14- Ils préparent leur texte par recherche. Ils écrivent qu'une ligne, certains ne prennent aucune note. Quand ils sont prêts, ils commencent à écrire. Certains n'ont pas d'aide-mémoire, de fiches, etc. Ils ont un cahier, ils inscrivent des notes.
- 15- Ils ont souvent des cahiers de notes ou ils prennent souvent des notes avant d'écrire. Il y en a qui font des recherches.
- 16- Prend des notes sur des bouts de papier (4 ou 5 lignes). Écrit d'une façon automatique. Prend des notes dans un cahier avec feuille blanche. Pas beaucoup de personnes écrivent des notes.
- 17- Michèle elle est comme une éponge elle prend tout en notes et la moitié des auteurs prennent pas de notes.
- 18- La plupart des auteurs prennent pas des notes et ils se font un scénario dans leur tête et quand ils vont à l'ordi c'est parce qu'ils savent quoi écrire.
- 19- Les 6 prennent beaucoup de temps avant d'avoir fini le livre. C'est rare, Michel Tremblay ne prend pas de notes. Victor-Lévy Beaulieu se réchauffe avant d'écrire. Antonine Maillet prend des notes et écrit tout ce qui se passe dans la tête. Louky Bersianik fait un plan. Mi-

chèle Marineau écrit sur des papiers avant d'écrire son livre.

20- Michèle Marineau elle rentre dans la peau des personnages elle se sent comme une éponge. Dans la vidéo ils se relisent les histoires pour savoir si c'est correct ou non.

21- Ils prennent pas de notes ou ils cherchent leur première phrase. Il y en a qui prennent pas de notes, il y en a pas d'aide-mémoire, et Michèle Marineau prend des notes et Michèle Marineau qu'est-ce qu'elle a vécu elle les met en histoire ou qu'est qu'elle aime, elle le met en histoire.

22- Yves Beaulieu dit qu'il fait après 50 pages le résumé, le compte rendu. Claude prend des notes sur des bouts de papier. Victor-Lévy : il ne fait pas de descriptions au niveau des personnages. Antonine Maillet : Elle change ses vêtements pour se sentir à l'aise. Michèle Marineau : Elle s'inspire de ses enfants. Elle est allée voir une fille qui vit au Liban, cherche dans les livres.

23. que les autres prennent pas de notes et que Michèle Marineau prend toujours des notes de ses histoires., recherche aussi ou encore de ses alentours.

24- Mais que Michèle marineau se fait des plans avant d'écrire sont histoire, mais les autres, ils y en a qui prennent pas de notes et il y en a qui en prennent des notes.

25- Ils prennent des notes partout où ils vont. Michèle a été interroger des élèves libanais.

26- Que beaucoup d'auteurs qui prennent des notes un peu partout comme d'autres qui prennent aucune note et il va direct et l'écrit d'un coup.

27- Elle prépare ses textes dans sa tête. Il prend des notes n'importe où. Il sait où il s'en va et il ne prend pas de notes. Pas de plan, pas d'aide-mémoire ou de fiches. Pas de notes, mais elle part avec une idée vague. Il fait beaucoup de versions. Michèle Marineau prend des notes elle fait des recherches.

28- J'ai surtout appris qu'il avait bien des différentes façons d'écrire. Mias une qui avait de très bonnes façons est Michèle Marineau, elle s'inspire beaucoup de ses enfants et de ce qui l'entoure.

29- Parfois, ils se font de petits résumés, lorsqu'ils s'installent ils se préparent pour travailler longtemps, lorsqu'ils écrivent, ils prennent leur temps, parfois ils prennent des notes et se font des plans de travail, mais certains auteurs n'ont pas les mêmes préparatifs avant d'écrire que d'autres, car ils n'ont pas tous les mêmes manières. Ils s'inspirent souvent de leurs entours et Michèle Marineau fait beaucoup de recherches.

30- Ils écrivent soit directement lorsqu'ils ont des millions de choses à dire sur le même sujet ou ils prennent des notes.

Es-tu surpris par ce que tu as appris?

1- oui, parce qu'ils prennent même pas la peine de faire un plan.

2- Plus ou moins, car il y a beaucoup d'auteurs qui sont preneurs de notes et autant que non. Ressortir des idées anciennes avec une nouvelle. Certains font des fiches des personnages.

3. Claude quand il va au resto il a des idées qui lui viennent en tête et il marque ça sur une serviette.

4- qu'ils ne prennent pas de notes lorsqu'ils ont une idée ou un thème. Il y en a un qui n'ai pas capable d'écrire.

5- Que les idées ne viennent pas toujours facilement et il y a un truc qu'on peut utiliser : écrire pendant 20 minutes tout ce qui lui passe par la tête.

- 6- que certains auteurs ne prennent pas de notes pour avoir des idées car moi je ne serai pas capable. Ils ne s'inspirent pas de leur vécu ou d'un vécu d'un autre.
- 7- Que la majorité des auteurs ne prennent pas beaucoup de notes.
- 8- Ça m'a surpris que les auteurs ça leur prenne quelques années pour écrire leur livre. Et que leurs idées viennent comme ça.
- 9- que la plupart des auteurs ne prennent pas des notes et que des fois, il en avait qui avaient plein d'idées et qu'ils les écrivaient sur un bout de papier et le mettent dans leur tiroir. V.L.B. ne décrit pas ses personnages. Que les idées peuvent venir au restaurant.
- 10- Qu'ils ne prennent pas de notes que certains gardent toute l'histoire dans leurs têtes.
- 11- D'écrire plusieurs livres de 200 pages. Ils vont au restaurant et ils ont une idée.
12. oui, parce que la moitié des auteurs que j'ai vus ne prennent pas de notes ou l'autre moitié prend des notes. J'ai trouvé bizarre qu'il y en ait qui prennent des notes au restaurant.
- 13- qu'ils ne prennent pas beaucoup de notes.
- 14- Oui, parce que la plupart des auteurs ne prennent pas de notes. Je croyais qu'on était obligé de prendre des notes pour faire une bonne histoire.
- 15- Que certains prenaient autant de notes et de recherches. Que d'autres vont au restaurant et que leurs idées viennent comme ça.
- 16- Ce qui m'a surpris c'est qu'il n'y a pas beaucoup d'auteurs qui prennent des notes.
- 17- Ça m'a surpris qu'une idée puisse venir n'importe où
- 18- que la plupart des auteurs ne prennent pas de notes et moi j'ai toujours cru qu'ils prenaient toujours des notes.
- 19- Oui, parce que les six auteur(es) ne se préparent différemment et il y en a qui prennent pas de notes, mais il y en a qui prennent des notes dans un cahier ou sur une feuille blanche.
- 20- ils écrivent pas d'un coup sec, ils pensent avant, ils écrivent des notes et ils pensent pas juste à eux.
- 21- Oui, parce que tous les auteurs de livres prennent jamais de notes à part Michèle Marineau et je suis surpris parce qu'il pense à des idées au restaurant.
- 22- Oui, Victor-Lévy, il ne fait pas de descriptions au niveau des personnages.
- 23- qu'il y a des auteurs qui prennent pas de notes... comme moi je fais dans le fond.
- 24- Oui, parce que je suis surpris qu'il y en ait qui fassent pas de plan avant d'écrire. Je le sais pas comment qu'ils fassent.
- 25- Non, je m'attendais à ce qu'ils fassent ceci.
- 26- Un peu! J'ai été surprise par la réponse de Michèle Marineau. Elle ne fait qu'observer. Ça doit être difficile.
- 27- Oui, parce que la plupart des auteurs ne prennent pas de notes (pas beaucoup).
- 28- Non, parce que je savais que parfois les écrivains s'inspiraient d'une source tel que leur entourage et qu'ils s'inspirent d'un moment vécu.
- 29- Que les auteurs se préparent durant quand même beaucoup de temps, que certains auteurs prennent beaucoup de temps pour écrire un livre.
- 30- Non, je croyais déjà qu'ils faisaient ça.

Est-ce que ces nouvelles connaissances changeront tes habitudes de préécriture?

- 1- Pas vraiment parce que tout le temps fait des plans et je ne changerais pas!!!
- 2- Un peu, je vais trouver d'anciennes idées avec des nouvelles idées, prendre sans doute

quelques notes et les relire, faire des fiches de personnages c'est une autre bonne idée et des aide-mémoires.

3- Non, parce que je garde ma méthode pour trouver les idées. Je les trouve quand j'écris et si j'ai une idée, j'essaie de la retenir, mais je ne la marque pas.

4- à trouver les thèmes, les noms et les idées. Quand je n'ai pas d'idées, je vais faire un jogging littéraire.

5- Non parce que moi aussi je prenais déjà des notes et je trouve ça bien correct.

6- Non, car je trouve ma façon efficace pour moi et en plus je ne suis pas un auteur professionnel alors mes idées ne viennent pas en mangeant dans un restaurant.

7- Oui, à partir de ces moments, je vais prendre des informations d'écopiers étrangers et je vais choisir mon titre après avoir écrit mon histoire.

8- Non parce que la méthode que j'ai est correcte. Avant d'écrire, je fais un plan et ça m'aide.

9- Pas moi, moi je vais garder ma méthode parce que je ne trouve pas qu'elle donne de bons trucs. Surtout à cause que certains ne prennent pas de notes. Mais Michèle Marineau elle je vais prendre de ses trucs. Comme être une éponge, je veux absorber des idées de partout pour que mon histoire soit complète. Faire des recherches sur le sujet pour parler de la culture de ce qui se passe à cet endroit. Et de prendre des notes. Demander des idées à mes amies et mes parents. Mon intention d'écriture serait de faire un texte pour faire découvrir des cultures différentes.

10- Non, avant d'écrire je fais un plan pour moi. C'est le meilleur truc.

11- Non.

12- Non, moi je trouve pas que ça va changer ma façon de prendre des notes ou de ne pas en prendre.

13. non, car moi, je suis très bon pour trouver de bonnes idées alors je vais garder mes trucs : rentrer dans mon monde, ne plus penser à rien à part mon texte mais faire lire à un ami, ça je le faisais déjà.

14- oui, faire des recherches sur un sujet et dans le texte pour mettre plus de détails pour comprendre mieux le texte et s'informer auprès de personnes autour qui auraient des connaissances.

15- Oui, car ça va m'aider mieux dans mon écriture. Car ma méthode n'est pas super et que avec cette méthode là, je n'ai jamais eu de bonnes notes. Prendre plus de notes, essayer de mieux prendre mes idées.

16- Oui, j'ai vais prendre des notes. Je vais m'inspirer de personnes qui m'entourent.

17- Prendre plus de notes et aussi je ne pensais pas que la première phrase c'était la clef.

18- Oui, parce que d'habitude je fais que souligner, mais maintenant je vais me faire des scénarios et me partir mon personnage.

19- Un peu, parce que moi aussi j'écrivais des notes et je faisais un plan. Mais il y a des choses que je ne faisais pas et que Michèle Marineau faisait et qui m'ont intéressée par exemple : s'inspirer de mon entourage pour trouver des idées.

20- Oui, écrire des notes et les rassembler, ça peut aider à faire une histoire ou un texte. Tu lis une histoire pour t'aider.

21- Non, parce que moi je prends des notes et je suis pas capable de préparer mon texte dans ma tête il faut que je prenne des notes si non je suis pas capable.

22- Oui, parce que je vais faire comme Claude, lui, il prend des notes quand l'inspiration vient à bout. Et écrire avant 20 minutes tout ce qui me passe par la tête.

23- Non... non, car j'aime ma manière et que je pense que ça fait des bonnes histoires pareil. Et en plus des auteurs font comme moi donc je me dis que ça doit être bon...

24- Mais oui parce que je vais faire comme Michèle Marineau : je vais prendre une marche et

s'il se passe des choses étranges, je vais le marquer.

25- oui

26- le truc de toujours prendre des notes. Quand on a de l'inspiration.

27- Je vais peut-être me baser sur mes connaissances et mes expériences de vie.

28- Oui, parce qu'avant, j'essayais de trouver des inspirations trop compliquées.

29- Oui, car les auteurs prennent des notes, se font des plans, se préparent à l'avance chose que parfois je ne faisais pas toujours avant. Si les auteurs font ces choses, et bien ça peut sûrement m'aider lorsque je dois écrire des textes.

30- Non, je ne crois pas. Je vais continuer à écrire mes idées sur une feuille et garder les meilleures.

## APPENDICE F

### TEXTES SUR LES INTENTIONS D'ÉCRITURE ET SUR LES DESTINATAIRES



## Intentions d'écriture différentes

### 1) Faire rêver, faire part de quelque chose de positif, partager un moment de joie

C'était une merveilleuse journée d'été. Le soleil caressait les randonneurs bien décidés à franchir le col de la montagne avant la tombée de la nuit. Les nuages se suivaient en troupeau dans le ciel permettant à Thierry et Antoine de profiter de la brise apaisante. Grâce à leur rythme allègre, ils évaluaient qu'à peine une heure de marche supplémentaire leur permettrait de profiter de la vue éblouissante tout en dégustant les sandwiches qu'ils s'étaient soigneusement préparés avant leur départ. Les deux frères vivaient une relation harmonieuse et partageaient les mêmes passions. Dès qu'ils en avaient l'occasion, ils demandaient à leurs parents de venir les reconduire au pied de la montagne qu'ils parcouraient en à peine cinq heures. Bien que certains passages pouvaient être difficiles à franchir, ils maintenaient toujours la cadence puisque la récompense qu'offrait le panorama était suffisante pour les motiver à poursuivre. Parfois, ils se fixaient des objectifs en terme de temps de parcours, parfois ils s'arrêtaient régulièrement pour saisir de belles images avec leur appareil photo. Quoiqu'il en soit, les randonnées qu'ils s'offraient étaient pour eux de véritables moments de sérénité.

### 2) Effrayer

C'était une soirée des plus cauchemardesques : la pluie cinglait le visage des randonneurs, le vent hurlait dans les arbres offrant une musique funeste et les nuages ne semblaient pas vouloir abandonner leur amoncellement terrifiant. Antoine et Thierry se demandaient bien pourquoi ils s'étaient joints à leurs amis pour cette randonnée en montagne. D'ailleurs, ces amis étaient désormais bien loin devant eux. Arrivés à la jonction de deux chemins, les deux frères n'avaient pas remarqué les pierres que leurs compagnons avaient laissées afin de baliser le sentier. Ils avaient donc pris la mauvaise direction et s'acheminaient vers des obstacles infranchissables. Leur randonnée s'annonçait des plus périlleuses d'autant plus que le ciel s'assombrissait. Plus le ciel était menaçant, plus les garçons avaient de la difficulté à contrôler leurs frayeurs. Chaque tournant les enfonçait davantage dans les méandres de la forêt.



## Intentions d'écriture différentes (suite)

### 3) Faire part de la tristesse, attirer la sympathie du lecteur

Il existe deux sortes d'individus : les chanceux et les malchanceux. Je fais partie de ces derniers. Je ne crois pas être né pour être heureux. Mon meilleur ami vient de déménager. Je dis mon meilleur ami, mais je devrais dire mon seul ami. Voilà, je l'ai dit. Seul, solitude, solitaire. Je vais donc me retrouver à nouveau seul n'ayant que mon jeu vidéo pour me divertir. Quelle tristesse! Je n'ai pas la force de me confier à qui que ce soit. Qui pourrait comprendre ce que je vis? Qui pourrait comprendre que ma solitude me pèse? Comment pourrais-je me décrire? Je suis taciturne, timide et affublé d'un physique ingrat. Qui voudrait de moi comme ami?

### 4) Faire rire le lecteur

Il m'a été donné de voir de mes propres yeux ronds une chose extraordinaire. C'était hier. Depuis ce moment, je crois avoir la berlue! Je me promenais dans ma cour. En fait, je l'inspectais puisque j'avais entendu d'étranges petits couinements. Donc, j'avais installé sur mes lunettes, une loupe et une lampe infrarouge que j'avais fabriquée avec le papier couleur de ma sœur que j'avais dû hypnotiser pour le lui subtiliser. Elle est si terrifiante du haut de ses quatre pieds huit pouces et très attaché à son matériel de bricolage... En fait, elle est si agressive que même Hulk serait effrayé s'il tentait de mettre son gros orteil vert à l'intérieur de chambre. Donc, ainsi équipée, je commençais mon expédition en commençant par longer la clôture arrière. De cette façon, ma belle voisine dans sa piscine ne pourrait voir bien longtemps mon arrière-train pointant le ciel.

## Destinataire différent

1) Nous vous écrivons aujourd'hui pour vous faire part de notre satisfaction à l'égard de votre décision d'agrandir le parc adjacent à l'école. Les enfants pourront désormais y jouer en plus grand nombre et profiter de plusieurs types d'installations leur permettant d'améliorer plusieurs de leurs habiletés physiques.

**Qui est le destinataire ?** \_\_\_\_\_

2) Les parents du secteur St-Louis sont bien heureux de la décision prise par la mairesse. En effet, cette dernière a autorisé l'agrandissement du parc Clodille adjacent à l'école Lafortune. Cet agrandissement permettra, selon les parents élus au conseil municipal, d'offrir l'accès au parc à un plus grand nombre d'enfants qui pourront dès lors améliorer leurs habiletés physiques. Par ailleurs, le conseil municipal se penche actuellement sur la possibilité de créer un parc pour les planches à roulettes, parc qui permettra aux enfants et adolescents d'exercer leur talent. Toutefois, le conseil municipal souhaite s'assurer que la pratique de ce sport pourra être faite sous une surveillance adéquate afin d'éviter les risques de blessures souvent associées à ce sport.

**Qui est le destinataire ?** \_\_\_\_\_

3) Enfin! Ma mère m'a dit que le parc sera prêt demain. On s'y donne rendez-vous à quelle heure? Je vais apporter mon « skate » en vélo : ce sera plus pratique pour aller dîner chez toi après. Qu'en penses-tu?

**Qui est le destinataire ?** \_\_\_\_\_

4) Chéri, je m'inquiète. Sam veut absolument aller au « skate park » ce soir. Nous avons convenu qu'il pouvait y aller durant la journée puisqu'il y a une supervision adéquate. Mais à 19h, je trouve que c'est plus risqué. Qu'en penses-tu?

**Qui est le destinataire ?** \_\_\_\_\_

APPENDICE G

EXEMPLE DE L'EXERCICE À L'ÉTAPE C

**Texte de l'élève FT2 :**

Une licorne voilà ce que j'ai vu. Dans un immense paysage où il y avait des arbres bleus qui me parlaient. Mais ce que j'ai aimé le plus c'était l'immense château que j'ai vu. C'est à cet endroit que se dirigeait la licorne mauve avec sa crinière dorée. J'ai arrêté de la suivre car elle a disparu. Elle s'est envolée dans le ciel. C'était magique et je garderais ce moment dans ma tête toute ma vie.

À la suite du jeu, une camarade a deviné que l'intention était de faire rêver et elle a souligné les extraits suivants pour justifier sa réponse.

**Texte de l'élève FT2 souligné par une camarade :**

Une licorne voilà ce que j'ai vu. Dans un immense paysage où il y avait des arbres bleus qui me parlaient. Mais ce que j'ai aimé le plus c'était l'immense château que j'ai vu. C'est à cet endroit que se dirigeait la licorne mauve avec sa crinière dorée. J'ai arrêté de la suivre car elle a disparu. Elle s'est envolée dans le ciel. C'était magique et je garderais ce moment dans ma tête toute ma vie.

## APPENDICE H

### EXEMPLE D'UN PLAN DÉTAILLÉ

Il s'agit du texte de l'élève FT2, recopié pour une plus grande clarté. Le signe \* correspond à une étoile qu'avait indiquée l'élève. Il s'agit d'une information qu'elle a ajoutée.

Situation initiale : (Les vacances d'été)

Frédérique, chez sa grand-mère en campagne joue dehors près de la grange près d'un lac et d'une forêt. Ses parents sont partis.

Élément déclencheur : Elle entend un cri épouvantable, un cri de fille qui vient de la grange. Pourtant, tout le monde est parti.

Péripéties : Appelle sa meilleure amie depuis qu'elle est toute petite, mais elle ne répond pas. Fred est inquiète. \* Se demande où est rendu son amie car celle-ci lui avait pourtant dit qu'elle resterait chez elle.  
Elle téléphone de la maison.

Dénouement : prend son courage, va dans la grange, découvre son amie et aperçoit le monstre vert, qui a trois yeux et un nez de cochon.

Situation finale : le monstre sous le nom de Jobinette explose tellement il est fâché que Fred l'est découvert. Plus jamais Fred le revit.

APPENDICE I  
PROJET POUR L'ÉTAPE F

## CORPS CÉLESTE OU PLANÈTE?



« En août 2006, après 10 jours de discussion et un vote à main levée, l'Union Astronomique internationale (UAI) constituée de 2500 scientifiques et d'astronomes, a retiré à Pluton son titre de planète du système solaire. Celle-ci ne correspond plus à la définition d'une planète qui est un corps céleste en orbite autour du Soleil, qui possède une masse suffisante pour que sa gravité l'emporte sur les forces de cohésion du corps solide et le maintienne en équilibre hydrostatique (forme ronde), et qui a éliminé tout corps se déplaçant sur une orbite proche. »

Vous êtes membres de cette union.

Dernièrement, votre équipe de scientifiques et vous avez découvert dans notre système solaire un corps céleste nouvellement formé qui s'apparente à une planète. En fait, c'est ce que vous croyez... Vous êtes invités à présenter le corps céleste découvert à l'UAI afin qu'elle détermine sa qualification au titre de planète.

Préparez-vous adéquatement. N'oubliez pas que l'UAI a tout de même destitué Pluton que Clyde Tombaugh avait découvert après maints calculs le 21 janvier 1930.

Ton nom : \_\_\_\_\_ Groupe : \_\_\_\_\_

Évaluation de l'implication des membres de l'équipe		
Nom des membres	Travail fait par chaque membre de l'équipe	Note sur 10

Signature de l'élève : \_\_\_\_\_





## APPENDICE J

### VERBATIMS DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

## PREMIÈRE ENTREVUE – ÉLÈVE FBI

INTÉRÊT (aimer faire...)		
Intérêt général + ou -		
6	INTGEN+	Oui, je garde des photos.
8	INTGEN+	Pas pénible, c'était le fun. Tu travaillais. Tu te pognais pas le beigne.
10	INTGEN+	Oui (Il aime l'école en général.)
18	INTGEN+	Oui, oui... (Il aimait ses cours au primaire.)
26	INTGEN-	D'attendre, d'écouter. (Ce sont des situations démotivantes pour lui.)
28	INTGEN	Oui, travailler c'est mieux que juste écouter
Intérêt en français + ou -		
12	INTFRAN+	En français, l'année passée, c'était super. Je n'avais pas de difficulté à part en... Je ne sais pas... c'est quoi...
20	INTFRAN+	Oui, oui (Il aimait ses cours de français au primaire.)
22	INTFRAN	Non... (Il n'a pas de souvenirs de projets motivants.)
24	INTFRAN	Non (Il n'a pas de souvenirs de projets motivants.)
45	INTFRAN+	Oui, c'était <i>La Route de Chlifa</i> et plusieurs histoires comme ... <i>Douce Chaleur</i> . (C'était l'activité qui l'avait intéressé.)
47	INTFRAN+	Oui, le cahier vert (Il trouvait cela intéressant.)
49	INTFRAN+	Oui (Il avait trouvé intéressant de compléter le cahier.)
55	INTFRAN+	Des fois, ça me tentait, et je restais en récupération l'année passée pour en faire.
51	INTFRAN+	Non (Il n'y a rien qui l'a moins intéressé.)
57	INTFRAN+	Ben, j'avais un peu de difficulté, mais j'aimais ça, faire ça.
Intérêt écriture + ou -		
		Aucune réponse
PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE		
Perception de sa compétence générale + ou -		
12	PERCCOMP + PERCCOMP-	En français, l'année passée, c'était super. Je n'avais pas de difficulté à part en... Je ne sais pas... c'est quoi...
16	PERCCOMP-	Oui, des choses comme ça. (Difficulté avec l'identification des groupes de phrases).
53	PERCCOMP +	Ben, quand, si tu donnes une page complète de phrases, ben, pis tu as à écrire les groupes sujets, les groupes verbes, etc., là j'aurai aucune difficulté.
57	PERCCOMP-	Ben, j'avais un peu de difficulté, mais j'aimais ça, faire ça.
59	PERCCOMP+	Oui (Il se dit en mesure de réussir des analyses de phrases.)
61	PERCCOMP+	Non (Il n'y a rien où il se dit qu'il sera moins bon.)
63	PERCCOMP+	Ben, pas tout réussir, mais je vais être capable.
65	PERCCOMP+	(l'élève fait des gestes signifiants plus ou moins)
67	PERCCOMP+	Oui (Il dit qu'il y a des activités qu'il va mieux réussir, mais même dans

		les autres, il va réussir.)
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
69	PERCCOM-PÉCRI+	Facile (Il dit que c'est facile pour lui d'écrire des textes.)
71	PERCCOM-PÉCRI+	Oui (Il dit que c'est facile pour lui d'écrire des textes.)
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou -</b>		
40	PERCVALE-	Ben, avec le cahier orange. (Il ne voyait pas en quoi les exercices du cahier orange étaient utiles.)
42	PERCVALE-	Je ne pense pas à ça. (Ne se questionne pas sur l'utilité des tâches scolaires.)
98	PRÉÉVALE+	Oui (Il dit qu'il trouve utile de faire des remue-méninges.)
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
		Pas de réponse
<b>Degré de contrôle</b>		
		Pas de réponse
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou -</b>		
30	FAM+	Oui, ils m'aident, ils m'encouragent, ils font plein d'affaires.
32	FAM+	Ils m'aident quand j'ai des difficultés en français ou en anglais, ainsi de suite autrement dit si j'ai besoin d'aide, ils vont m'aider.
34	FAM +	Oui (Ses parents sont là pour l'aider.)
36	FAM+	Oui, ils le font encore. (Ses parents l'aident encore cette année.)
38	FAM+	Oui (ses parents sont un soutien pour lui.)
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
73	PRÉÉHABI+	Je me fais un plan.
75	PRÉÉHABI+	Je fais un plan comme narratif. Je fais un schéma narratif comme avec situation initiale
77	PRÉÉHABI+	Des détails,... ben les deux. (Il dit qu'il fait ses plans dans les grandes lignes et dans les détails.)
79	PRÉÉHABI+	Ben, je fais la même affaire. (Il dit qu'il fait un plan que ce soit une histoire qu'il invente ou un texte descriptif.) Comme des fois, j'ai rien à faire, j'écris et je me fais des plans.
81	PRÉÉHABI+	Oui. J'écris et je fais un plan. (Il dit faire des plans à chaque fois qu'il écrit.)

83	PRÉEHABI+	Non (Il dit que ça ne lui arrive jamais d'écrire sans faire de plan.)
85	PRÉEHABI+	Non (Il dit qu'il n'écrit jamais spontanément, sans faire de plan.)
96	PREEHABI+	Ça m'arrive. (Il dit qu'il fait des parfois des remue-ménages).
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
87	PRÉÉVALE+	Oui (Il dit que c'est aidant de faire un plan).
100	PRÉÉVALE+	Oui (Il dit qu'il trouve ça utile de faire un plan.)
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
102	PRÉÉINT+	Oui (Il dit trouver cela intéressant de faire un plan.)
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		
89	PRÉÉCONN-	Je ne sais pas ce que c'est. (Il ne sait pas ce que c'est l'intention d'écriture.)
91	PRÉÉCONN-	Non (Il ne sait pas ce que c'est l'intention d'écriture.)
93	PRÉÉCONN-	Non (Il dit ne pas savoir ce qu'est un destinataire.)
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		
104	PRÉÉCOMP+	Oui (Il dit que c'est facile pour lui de faire un plan.)

## DEUXIÈME ENTREVUE – ÉLÈVE FB1

<b>INTÉRÊT (aimer faire...)</b>		
<b>Intérêt général + ou -</b>		
2	INTGEN-	Moyen. (Il dit aimer moyennement l'école.)
4	INTGEN-	Des fois, ça dépend des cours pis des fois j'ai le goût de rester chez moi et dormir pis ça dépend des cours. Jour 6 c'est éducatif, mus, moral et sciences. Ben, on n'a pas de français, de géo, d'ang., math
6	INTGEN-	Oui. (Il dit qu'il travaille moins fort dans certains cours; il les préfère.)
8	INTGEN-	On peut dire ça. (Qu'il préfère l'école quand il travaille moins fort.)
18	INTGEN-	Ah boy... euh... pas ben, ben. Ça ne me tente pas ben, ben encore, mais quand un moment donné, je vais commencer à « spinner » pour mieux me concentrer.
20	INTGEN-	L'étude, faire mes devoirs. Des fois, ça ne me tente pas, je suis fatigué. (Explication du fait qu'il ne donne pas son maximum en français.)
<b>Intérêt en français + ou -</b>		
12	INTFRAN+	Ça dépend. Jour 2, on va à la bibliothèque. C'est cool, on travaille en équipe, on peut s'aider. Quand on travaille en équipe, c'est hot. (raison pour son intérêt pour les cours de français.)
16	INTFRAN-	Boy... Ça n'a rien à voir. Des fois, je regarde l'horloge plus souvent. C'est long. Des fois, ça passe pas vite. (intérêt pour les cours de français.)
<b>Intérêt écriture + ou -</b>		
28	INTÉCRI+	Oui, quand je lis et j'ai le résumé dans la tête, j'aime écrire une histoire avec le résumé.
30	INTÉÉCRI+	Ça arrive. (de faire des histoires dans ses temps libres.)
32	INTÉÉCRI+	Quand j'ai rien à faire chez nous, je lis trois, quatre pages et je fais un résumé.
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou -</b>		
14	PERCCOMP-	Je travaille aussi, mais j'ai un petit peu de difficulté. (Lorsqu'il ne travaille pas en équipe, il a plus de difficulté.)
22	PERCCOMP+-	Moyen, il y en a des faciles d'autres difficiles. (Les matières en général.)
24	PERCCOMP+	Pas trop difficiles. Comme j'ai de la difficulté à faire des productions écrites, surtout corriger. J'essaie de faire le plus d'efforts pour faire moins d'erreurs.
26	PERCCOMP+	Peut-être à 70%.
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
34	PERCOMPÉ-CRI+	Euh... moyen, surtout mes erreurs, mais je ne prends pas la peine de revenir sur mes traces pour voir si j'ai fait des erreurs
36	PERCOMPÉ-CRI+	Faire les brouillons, mais pas les propres. (Il est bon pour les brouillons.)

38	PERCOMP-TÉCRI+/-	Je prends la peine de prendre le dictionnaire pour voir les Agn, agv, tout ça, mais des fois je passe des bouts de phrases, je vois mal aussi...
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou -</b>		
40	PERCVALE+	Oui, parce que quand tu vas avoir un métier, il faut que tu sois bon en math, en français, faut pas faire d'erreurs.
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
<b>Degré de contrôle</b>		
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou -</b>		
10	FAM-+	Oui, même trop! Ils me disent de faire plus d'efforts, de travailler plus. Ils m'encouragent beaucoup.
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
60	PREEHABI+	Oui. (Il fait des plans.)
66	PREEHABI-	Pas souvent, parce que ça ne me tente pas. J'essaie de m'aider moi-même avant de demander à l'enseignant.
68	PREEHABI-	Pas ben, ben. (de demander de l'aide à des amis)
74	PREEHABI-	Rarement. (Il partage rarement ses idées avec les autres.)
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
46	PREEVALE+	Oui, ça va t'aider quand tu vas faire tes productions écrites. (utilité de l'intention d'écriture.)
52	PREEVALE+	Oui, pour comprendre aussi. (utile de cibler le destinataire)
58	PREEVALE+	Oui, pour essayer de construire les phrases (utilité du remue-méninges)
64	PREEVALE+	Ben oui, pour nous aider à te souvenir de ton plan pour construire ton histoire.
72	PREEVALE+	Oui, pour t'aider à résoudre des questions. (utile de demander de l'aide.)
78	PREEVALE+	Oui, pour nous aider à nous trouver des idées pour construire le texte.
80	PREEVALE+	Oui, ça va t'aider à construire tes textes, à te donner des idées. (Utilité de la préécriture.)
82	PREEVALE+	Oui, je me sens en confiance quand j'ai tout devant moi. (la préécriture lui donne plus confiance pour l'écriture de ses textes.)
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		
42	PREECONN-	Euh... je ne me souviens plus...
48	PREECONN-	Me semble que oui, mais... je ne suis pas sûr. C'est comme d'écrire le personnage ou... je sais pas (sa définition du destinataire.)
54	PREECONN+	Oui, c'est donner des idées pour ton texte, ton histoire. (Sa définition du

		remue-méninges.)
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		
44	PREECOMP-	Non. (pas facile de cibler l'intention d'écriture).
50	PREECOMP-	Non. (Pas facile de cibler le destinataire.)
56	PREECOMP+	Oui, ça sort tout de ta tête, on a plein d'idées. (facilité du remue-méninges.)
62	PREECOMP+-	Moyen. Comme les situations initiales, c'est facile, tu peux t'aider à commencer l'histoire, aux péripéties et au dénouement, je de la misère. (difficulté pour les plans.)
70	PREECOMP-	Moyen, des fois, y arrive que je demande à des amis, mais je ne suis pas sûr de leurs réponses et quand je vous demande, ce n'est vraiment pas la même histoire (difficulté à demander de l'aide.)
76	PREECOMP-	Moyen, difficile, des fois, ça ne me tente pas de lui montrer pour pas qu'il marque les mêmes affaires que moi. (difficulté à partager ses idées.)
82	PREECOMP+	Oui, je me sens en confiance quand j'ai tout devant moi. (la préécriture lui donne plus confiance pour l'écriture de ses textes.)
84	PREECOMP-	Moyen parce que je fais encore beaucoup d'erreurs, pis c'est ça... (ne sent pas qu'il s'est amélioré en production écrite.)
86	PREECOMP+	Que j'en fasse plus souvent chez nous. (S'il faisait plus souvent des productions écrites, il se sentirait meilleur.)
88	PREECOMP+	Oui, pour m'aider à faire moins d'erreurs aussi.



## PREMIÈRE ENTREVUE – ÉLÈVE FB2

<b>INTÉRÊT (aimer faire...)</b>		
<b>Intérêt général + ou -</b>		
4	INTGEN+	Bon, j'aimais ça comment c'était ... Oui, j'aimais ça. (Il qualifie son intérêt pour l'école primaire.)
6	INTGEN-	Pas vraiment (Il dit qu'on ne peut pas le considérer comme un gars qui aime l'école.)
23	INTGEN+	Ben... il y a eu un projet sur Noël. Fallait faire plein de décorations, cherche un sapin, pis toute (c'est un projet qui l'avait motivé).
25	INTGEN+	Oui(il confirme que le projet l'avait motivé)
29	INTGEN-	Les examens du ministère (Il dit avoir été démotivé par eux.)
<b>Intérêt en français + ou -</b>		
10	INTFRAN-	Ça dépend. (Il n'aimait pas toujours ses cours de français.)
50	INTFRAN-	Utile, mais les trois textes, c'était pas intéressant.
52	INTFRAN-	Remplir les questionnaires. (il dit qu'il ne trouvait pas que compléter les cahiers du projet de lecture était intéressant.)
54	INTFRAN-	Oui (Il dit qu'il trouvait plate de compléter les cahiers.)
<b>Intérêt écriture + ou -</b>		
12	INTÉCRI-	Mettons que c'est une production écrite, j'aime pas ça. J'suis pas capable de retenir mes textes. A mettons qu'on fait un résumé de La Route de Chlifa, ben je serai pas capable ben, ben je vais être capable un peu avec ton truc que tu nous as donné de faire un film dans ma tête depuis ce temps-là, je comprends mieux mon texte mais si tu nous demandes de faire un résumé, je serai pas ben ben capable, mais je ferai des fautes.
16	INTÉCRI-	Oui (Il dit que le fait qu'il fasse beaucoup de fautes diminue sa motivation à écrire.)
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou -</b>		
8	PERCCOMP-	J'étais pas vraiment fort en français. J'étais plus fort en maths. Français c'était... Je me débrouille, mais je n'étais pas si bon que ça.
14	PERCCOMP-	Quand je faisais des résumés, je faisais des centaines de fautes.
31	PERCCOMP-	J'avais peur (D'échouer les examens du Ministère)
33	PERCCOMP-	Ben, j'avais peur de couler (les examens du Ministère.)
56	PERCCOMP-	C'est long à faire, fallait tout le temps que je relis. Ça me dérange pas de relire, c'est juste faire les questions, je suis pas ben, ben bon pour remplir
59	PERCCOMP-	Je suis pas ben, ben bon. C'est quoi, comme écrire un texte?
61	PERCCOMP-	Oui, je suis quand même bon pour écrire un texte. C'est juste comme je t'ai dit tantôt, c'est les lectures et faire des résumés que je suis pas bon. T'sé, résumer un livre, mais t'sé de faire par ma mémoire un texte..



Perception de sa compétence à écrire		
12	INTÉCRI- PERCCOM- PÉCRI- CONTR+	Mettons que c'est une production écrite, j'aime pas ça. J'suis pas capable de retenir mes textes. A mettons qu'on fait un résumé de La Route de Chlifa, ben je serai pas capable ben, ben je vais être capable un peu avec ton truc que tu nous as donné de faire un film dans ma tête depuis ce temps-là, je comprends mieux mon texte mais si tu nous demandes de faire un résumé, je serai pas ben ben capable, mais je ferai des fautes.
61	PERCCOM- PÉCRI+	Oui, je suis quand même bon pour écrire un texte. C'est juste comme je t'ai dit tantôt, c'est les lectures et faire des résumés que je suis pas bon. T'sé, résumer un livre, mais t'sé de faire par ma mémoire un texte..
63	PERCCOM- PÉCRI+	Je fais des bons textes
65	PERCCOM- PÉCRI-	Ben, les résumés pis toute, ça je ne suis pas capable.
67	PERCCOM- PÉCRI-	Oui (Il n'est pas capable de faire des résumés parce que c'est compliqué.)
69	PERCCOM- PÉCRI+	Oui, ça va être assez facile, mettons un texte ... c'est quand même assez facile.
71	PERCOM- PÉÉCRI-	C'est sûr, que je suis moins bon, dans les textes, mais... ça m'étonnerait oui, mais, je passerais mais, je passerais peut-être pas mais... c'est difficile
73	PERCCOM- PÉCRI-	Tout le temps été avec de la difficulté avec ça.
75	PERCCOM- PÉCRI-	J'ai de la difficulté, mais je me débrouille faque je peux faire bien mais il va y avoir des choses à changer
77	PERCCOM- PÉCRI+	Oui, c'est vraiment ça (Il dit qu'il fait de bons textes, mais avec beaucoup de fautes.)
79	PERCCOM- PÉCRI+	Oui (Il dit qu'il fait de bons textes, mais avec beaucoup de fautes.)
PERCEPTION DE LA VALEUR		
Perception de la valeur + ou -		
46	PERCVALE+	Ben, c'est important pour la lecture, c'est important.
48	PERCVALE+	Oui, c'est important. (Il dit que tout ce que nous faisons depuis le début de l'année est important.)
50	PERCVALE+	Utile, mais les trois textes, c'était pas intéressant.
100	PRÉÉVAL+	Ben, pour m'aider... pour pas avoir... ben, pour m'aider. (Il dit à quoi cela lui sert de faire un plan.)
102	PRÉÉVAL+	Oui (Il dit que c'est utile de faire un plan.)
116	PRÉÉVAL+	Oui.
PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE		
Perception de la cause interne ou externe		
		Pas de réponse
Degré de contrôle		

12	CONTR+	Mettons que c'est une production écrite, j'aime pas ça. J'suis pas capable de retenir mes textes. A mettons qu'on fait un résumé de La Route de Chlifa, ben je serai pas capable ben, ben je vais être capable un peu avec ton truc que tu nous as donné de faire un film dans ma tête depuis ce temps-là, je comprends mieux mon texte mais si tu nous demandes de faire un résumé, je serai pas ben ben capable, mais je ferai des fautes.
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou -</b>		
35	FAM+	Ils m'encouragent beaucoup
37	FAM+	Quand j'ai des F1, il y a des parents qui s'en fouttent, son enfant a eu des F1, mais moi ma mère me dit qu'il ne faut pas que je le refasse, pis tout.
40	FAM+	Oui (Ses parents l'encouragent.)
42	FAM+	Oui (ses parents l'aident à faire ses devoirs)
44	FAM+	Oui (Ses parents s'assurent que ses devoirs sont faits).
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
81	PRÉÉHABI+	J'écris une situation premièrement. Premièrement, mon titre, après je l'écris, pis c'est c.a.
83	PRÉÉHABI+	Oui (Il dit qu'il se fait des plans.)
86	PRÉÉHABI+	Mettons je mets les noms de mes personnages ce qui va arriver, pis tout ça.
110	PRÉÉHABI+	Oui (Il dit qu'il fait un remue-ménages.)
112	PRÉÉHABI+	Oui. Comme moi, mon plan, je me fais un rond, je mets mon titre au milieu et je fais des lignes et je fais ce qu'il y a rapport avec le titre Mettons c'est le hockey, ben, je mets le bâton d'hockey, après je me fais un plan avec ça
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
88	PRÉÉVALE+	Oui (Il dit que ça aide de faire des plans.)
90	PRÉÉVALE+	Oui (Il dit que c'est utile de faire des plans.)
112	PRÉÉVALE+	Oui. Comme moi, mon plan, je me fais un rond, je mets mon titre au milieu et je fais des lignes et je fais ce qu'il y a rapport avec le titre Mettons c'est le hockey, ben, je mets le bâton d'hockey, après je me fais un plan avec ça
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
94	PRÉÉINT-	C'est sûr que oui, non. Je commence pas tout de suite à écrire. Tsé moi, si j'aime pas ça écrire un plan, j'aimerais ça tout de suite écrire ce que je pense, mais réfléchir à chaque fois avant d'écrire ce que je trouve plus... t'sais...
96	PRÉÉINT-	Oui (Il trouve cela ennuyant de faire un plan.)
98	PRÉÉINT-	Oui (Il trouve cela ennuyant de faire un plan.)
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		
104	PRÉÉCON-	(signe que non) (ne sait pas ce que c'est une intention d'écriture.)

106	PRÉÉCON-	(signe que non) (ne sait pas ce que c'est un destinataire.)
108	PRÉÉCON-	(signe que non) (ne sait pas ce qu'est un remue-méninges.)
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		
		Pas de réponse

## DEUXIÈME ENTREVUE – ÉLÈVE FB2

<b>INTÉRÊT (aimer faire...)</b>		
<b>Intérêt général + ou -</b>		
2	INTGEN-	Pas ben, ben. (N'aime pas vraiment l'école.)
6	INTGEN-	C'est ça. Et J'aime pas ça parce que c'est plate. J'aime plus le sport que l'école. (N'aime pas l'école).
8	INTGEN-	Je ne sais pas, je trouve ça ennuyant. (En parlant de l'école.)
14	INTGEN+-	Des jours oui, des jours non. Il y a des jours où je suis fatigué. Je le donne, mais moins si je suis fatigué. (Il parle du fait que ses efforts ne sont pas toujours constant.)
<b>Intérêt en français + ou -</b>		
12	INTFRAN+-	oui, ça dépend quoi. Comme écrire des textes, j'aime pas vraiment ça, mais des affaires orales comme on fait, j'aime ça. (Il dit qu'il aime ses cours de français selon ce qu'on y fait.)
<b>Intérêt écriture + ou -</b>		
24	INTÉCRI-	Pas vraiment, mais... j'aime pas ben, ben ça écrire.
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou -</b>		
4	PERCCOMP-	Je ne sais pas, je ne suis pas si bon que ça. (Il dit ne pas aimer l'école parce qu'il n'est pas si bon que ça.)
16	PERCCOMP+-	Ben, il y en a qui sont faciles d'autres difficiles. T'sé quand on... ça serait la lecture des affaires que tu lis et tu remplis, ça c'est plus faciles. Mais, comme j'ai dit tantôt, l'écriture c'est plus toff.
18	PERCCOMP-	Pas vraiment. (Ne crois pas qu'il va réussir à l'école.)
22	PERCCOMP-	Non. (Il n'est pas sûr de réussir.)
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
26	PERCCOM-PÉCRI-	Je ne sais pas, j'ai pas ben ben d'idées dans ce que j'écris, mais je me débrouille pour chercher ce que je pourrais écrire.
28	PERCCOM-PÉCRI-	Pas vraiment. (Ne se sent pas vraiment bon en production écrite.)
80	PERCCOM-PÉCRI-	Non. (Ne sent pas qu'il s'est amélioré.)
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou -</b>		
32	PERCVALE+	Oui, ben, pour pas que tu fasses une job et que tu te trompes pas dans toutes les phrases que tu faites. Quand ton boss, va t'évaluer... si tu fais

		une job où t'écris, pis tu fais des fautes, tsé... (La raison pour laquelle il croit que c'est utile de savoir écrire.)
73	PREEVALE+-	Des fois oui, des fois non, il faut pas donner des idées à des personnes qui veulent juste copier et qui savent pas rien faire
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
20	CONTRIN-TERNE CONTR+	Je sais pas. Je ne suis pas un bollé à l'école. C'est pour ça que je prends des récupérations le matin. (C'est la raison pour laquelle il ne va pas réussir à l'école.)
30	CONTREX-TERNE	Ben, y en a qui sont dures, d'autres non. Ça dépend du sujet. (Il dit qu'il est bon ou non en production écrite selon les sujets des textes.)
48	PREECOMP+- CONTRIN-TERNE	Des fois oui, des fois non. Ça dépend ce que tu cherches comme idées. Y a des idées plus faciles à trouver que d'autres. Y a des choses que je sais pas et il faut que le professeur me dise c'est quoi. (faire le remue-méninges.)
56	CONTREX-TERNE	Ça dépend du texte que tu veux faire. (Certains plans sont difficiles à faire selon les sujets des textes.)
82	CONTRIN-TERNE	J'ai pas ben, ben d'idées. (Raison pour laquelle il ne sent pas qu'il s'est amélioré.)
84	CONTRIN-TERNE	Ben... euh... des idées. (Il se sentirait meilleur s'il avait plus d'idées.)
86	CONTRIN-TERNE	Oui (Il se sentirait meilleur s'il avait plus d'idées.)
<b>Degré de contrôle</b>		
		Pas de réponse
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou -</b>		
10	FAM+	Beaucoup, elle me l'a même dit que c'était important, qu'elle voulait vraiment que je sois bon à l'école. Elle m'aide beaucoup. (Sa mère l'encourage beaucoup.)
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
52	PREEHABI+	Oui, dans ma tête, avant je le faisais sur un papier, pas cette année, je le fais plus dans ma tête. (faire des plans).
60	PREEHABI+	Oui, mais dans ma tête. (faire des plans).
62	PREEHABI+	Des fois oui, des fois non, si je sais c'est quoi (de demander de l'aide).
66	PREEHABI+	Au prof, à mes parents des fois (Il leur demande de l'aide.)
70	PREEHABI+	Des fois, à mes voisins. (Ça lui arrive de partager ses idées.)
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
38	PREEVALE-	Je ne sais pas c'est quoi. Oui, mais... (intention d'écriture)
44	PREEVALE+	Oui... (Il croit que c'est utile de cibler un destinataire.)

50	PREEVALE+	Oui, pour te faire des idées. (faire le remue-méninges)
58	PREEVALE+	Oui, parce que si tu fais pas de plans, tu vas écrire n'importe quoi et ça sert à rien
68	PREEVALE+	Oui, si tu veux pas écrire n'importe quoi, si tu sais pas c'est quoi tu vas écrire. Sinon tu vas « botcher ».
76	PREEVALE+	Ben oui, euh... ben, faut pas tout de suite que tu commences ton écriture. Il faut que tu te fasses tes idées, tes plans, tes remues-méninges...
78	PREEVALE+	Oui, tu vas être plus sûr de toi. Tu vas avoir ton plan tout fait.
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
		Pas de réponse
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		
34	PREECONN-	Non. (Ne sait pas ce que c'est une intention d'écriture.)
40	PREECONN-	Euh... je ne m'en souviens plus ben, ben... (destinataire) Ben, qu'est-ce qui... je ne sais comment le dire. Ben...
46	PREECONN+	Te rappeler des choses, je sais pas. (définition du remue-méninges)
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		
36	PREECOMP-	Non. Je ne sais pas c'est quoi. (Pas facile pour lui de cibler une intention d'écriture.)
42	PREECOMP+	Oui, mais il faudrait que je le sache c'est quoi. (destinataire)
48	PREECOMP+-	Des fois oui, des fois non. Ça dépend ce que tu cherches comme idées. Y a des idées plus faciles à trouver que d'autres. Y a des choses que je sais pas et il faut que le professeur me dise c'est quoi. (faire le remue-méninges.)
54	PREECOMP+	Euh... oui. Des fois. (Il est parfois facile de faire des plans.)
64	PREECOMP+	Oui. (C'est facile pour lui de demander de l'aide.)
72	PREECOMP+	Oui. (Facile pour lui de partager ses idées.)

## PREMIÈRE ENTREVUE – ÉLÈVE M1

<b>INTÉRÊT (aimer faire...)</b>		
<b>Intérêt général + ou -</b>		
6	INTGEN+	Non, ça va... J'ai des bons souvenirs. (de l'école primaire).
8	INTGEN+	Oui (Il dit garder de bons souvenirs de l'école primaire.)
<b>Intérêt en français + ou -</b>		
10	INTFRAN+	Euh... oui, quand même assez ...c'est une matière que j'aime quand même pas mal beaucoup (Il parle de son intérêt pour les cours de français).
17	INTFRAN+	Ben, j'ai lu deux livres pis je les ai différenciés. Qu'est-ce que... c'était deux livres complètement différents pis on les a rassemblés, il y avait des choses qui étaient pareilles. (Il parle d'un projet qui l'avait motivée.)
19	INTFRAN+	Oui (Il confirme qu'il avait trouvé le projet intéressant.)
21	INTFRAN-	Oui, il y avait des textes qu'ils nous donnaient, y avait des fautes dedans pis il fallait toutes les trouver et les corriger. (Il parle d'un projet qui l'avait démotivée.)
23	INTFRAN-	Non. (Il confirme qu'il n'aimait pas le projet qu'ils avaient fait.)
41	INTFRAN-	Ben lire la grammaire... j'aime pas ça... les pages qu'on a lues... je trouvais ça vraiment plate
43	INTFRAN-	Non, non... (Il dit que ce qu'il ne trouvait pas intéressant n'était pas les pages du roman.)
44	INTFRAN-	Quand tu nous as donné les pages qu'on a lues dans la grammaire, dans le manuel à la fin.(C'est ce qu'il trouvait ennuyant.)
47	INTFRAN-	Ben, les devoirs c'est sûr. (Il dit qu'il ne trouve pas les devoirs intéressants.)
48	INTFRAN+	En gros, ça va.
50	INTFRAN+ INTFRAN- PERCCOMP-	Ben les cahiers bleus, ça aide à se remettre dedans. Je trouve que j'aimais ça quand même parce qu'on a passé deux mois sans rien faire c'était quand même bon parce que moi... ça remet dans le bit de l'école, mais le cahier vert j'aime pas ça... il y a des questions que je me pose trop, j'ai de la misère à répondre.
<b>Intérêt écriture + ou -</b>		
		Pas de réponse
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou -</b>		
13	PERCCOMP-	Euh... ben... j'ai pas mal de difficulté, mais j'ai... il y a des jours que j'étais pas mal down... faque je faisais pas, ben y a des jours que je m'en sortais et j'étais capable là...

15	PERCCOMP+	Oui, je suis correcte, mais je suis pas nerd Je suis bon, mais ... ça passe.
25	PERCCOMP-	Ben parce que je fais beaucoup de fautes pis j'ai de la misère à les voir, faque ... (Il explique la raison pour laquelle il n'avait pas aimé le projet, la raison pour laquelle il était démotivé.)
27	PERCCOMP-	Non (Il confirme qu'il n'arrivait pas à voir les fautes dans le texte.)
50	PERCCOMP-	Ben les cahiers bleus, ça aide à se remettre dedans. Je trouve que j'aimais ça quand même parce qu'on a passé deux mois sans rien faire c'était quand même bon parce que moi... ça remet dans le bit de l'école, mais le cahier vert j'aime pas ça... il y a des questions que je me pose trop, j'ai de la misère à répondre.
52	PERCCOMP-	Oui, genre, quand je lis, je retiens, mais je prends pas de notes, parce que je suis pas capable.
54	PERCCOMP-	Oui, donc, de répondre aux questions après c'est comme... quand tu demandes de prendre des notes après, je ne suis pas capable.
56	PERCCOMP+	Parce que je le fais tout... je le vois dans ma tête et c'est comme ça que je viens à m'en rappeler
58	PERCCOMP+	Euh... peut-être, lire des textes et répondre aux questions. (Il serait certain de réussir.)
60	PERCCOMP-	Non, sérieusement, je ... parce que je ne retiens pas toutes les choses... il me faut tout le temps comme trois fois pour... Un moment donné, j'ai pris un cours d'été, je prends souvent des cours d'été ou des cours du samedi pis là, ils te font répéter et c'est comme ça que j'apprends. Il faut tout le temps répéter plusieurs fois pour que je comprenne exactement
62	PERCCOMP-	Non. (Il dit qu'il n'y a rien en français dont il est certain de sa réussite.)
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
64	PERCCOMPÉ-CRI-	Si tu me donnes quelque chose à écrire et il faut que je fasse moins de fautes, je ne serais pas capable. Je vais tout le temps avoir au moins plein de fautes.
66	PERCCOMPÉ-CRI+	C'est facile. Je trouve vite les idées, je regarde tout ce qui se passe autour de moi ou n'importe quoi et j'écris
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou -</b>		
37	PERCVALE+	Ben... je vois rien (Il ne se rappelle pas d'une activité faite depuis le début de l'année dont il doutait de l'utilité.)
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
<b>Degré de contrôle</b>		



CONTEXTE FAMILIAL		
Contexte familial + ou –		
29	FAM+	Ben, ma mère a m'aide. Pis mon père, ben je le vois pas beaucoup il m'aide des fois quand je lui demande, mais il est content de savoir que j'ai de bonnes notes pis toute mais il m'encourage et ma mère aussi.
31	FAM-	Pas vraiment m'aider... parce que ma mère... non, il ne m'aiderait pas vraiment... C'est plus de l'aide à l'école que je vais prendre.
33	FAM+	Oui. (Il sent un soutien de ses parents.)
35	FAM+	Oui (Il confirme que ses parents ne peuvent pas l'aider, mais qu'ils l'encouragent.)
PRÉÉCRITURE		
Préécriture habitudes + ou -		
68	PREEHABI-	Non, je me mets tout de suite à écrire. Plus j'écris, plus les idées viennent
70	PREEHABI-	Non (Il dit qu'il ne fait pas de plan.)
72	PREEHABI-	Oui (Il confirme qu'il ne fait pas de plan avant d'écrire.)
74	PREEHABI +	Je sais pas des fois des histoires que les gens racontent ou des films que je modifie. Des choses, comme des livres que j'ai déjà lus et là je mets d'autres choses à la place pis, je me rends à une autre affaire. Ça revient quasiment au même, mais d'une autre façon
76	PREEHABI+	Oui, c'est ça (il dit qu'il modifie des histoires qu'il connaît, mais qu'il le fait à sa façon.)
84	PREEHABI-	Euh... non. (Il dit qu'il ne fait pas de remue-méninges.)
Préécriture valeur + ou –		
		Pas de réponse
Préécriture intérêt + ou -		
		Pas de réponse
Préécriture connaissances + ou –		
78	PREECONN-	Non (Il ne sait pas ce que c'est une intention d'écriture.)
80	PREECONN-	Non. (Il dit qu'il ne sait pas ce que c'est un destinataire.)
82	PREECONN-	Ben, c'est continuer l'histoire, résumer... (Il dit ce qu'il pense être un remue-méninges.)
Préécriture compétence + ou -		
		Pas de réponse

## DEUXIÈME ENTREVUE – ÉLÈVE M1

<b>INTÉRÊT (aimer faire...)</b>		
<b>Intérêt général + ou -</b>		
2	INTGEN- +	Plus ou moins. Des fois oui des fois non.
4	INTGEN-+	Ben, ça dépend des cours.
6	INTGEN+	Français, option, c'est pas mal ça.
<b>Intérêt en français + ou -</b>		
20	INTFRAN+	Oui, parce que j'aime ça écrire et lire.
26	INTFRAN+	Des textes de lecture, j'aime ça. Ou écrire des poèmes ou des histoires
<b>Intérêt écriture + ou -</b>		
38	INTÉCRI+	Oui. (Dit qu'il aime écrire.)
40	INTÉCRI+	Je trouve que je mets tous mes sentiments, donc c'est moins dur pour moi. (C'est la raison de son intérêt en écriture.)
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou -</b>		
28	PERCCOMP+	C'est quand même un peu facile, mais il y a des bouts qui sont difficiles.
30	PERCCOMP-	Comme corriger ou apprendre... Étudier, dans le fond.
78	PREECOMP-	Non. (Ce n'est pas facile de demander de l'aide.)
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
42	PERCCOM-PÉCRI+	Ben, pour faire des textes oui un peu (bonne), mais pour l'orthographe, pas poche, mais une coche en haut
90	PERCCOM-PÉCRI+	Oui, un peu. Le dernier texte, je pense que je vais avoir une bonne note. (Il se sent meilleur en production écrite.)
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou -</b>		
44	PERCVALE+	Oui, ça peut amener loin dans n'importe quel travail. (Écriture.)
56	PREEVALE+	Sûrement parce qu'on le demande. (le destinataire)
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
22	CONTRIN-TERNE	Pas tout le temps. (Ne sent pas qu'il donne son maximum d'efforts, tout le temps.)
24	CONTRIN-	Quand je fais des choses que j'aime. (Il donne son maximum d'efforts)

	TERNE	quand il fait des choses qu'il aime.)
34	CONTRIN-TERNE	J'ai toujours eu ben de la misère dans mes cours. Il y a encore des choses que je ne comprends pas.
36	CONTRIN-TERNE	Pas toutes, mais une bonne partie. (N'a de pas de la « misère » dans tous ses cours, mais une bonne partie de ses cours.)
92	CONTREX-TERNE	J'ai eu beaucoup d'aide pour mes phrases et mes idées. (C'est la raison pour laquil il s'est amélioré en écriture.)
94	CONTRIN-TERNE CONTREX-TERNE	Que je me mette à 100% dans mon travail, que je ne sois pas déconcentrée par d'autres choses. Je suis facile à être déconcentrée. (C'est ce qui ferait qu'il se sentirait encore meilleur.)
96	CONTREX-TERNE	Oui. (Il confirme qu'il pourrait être mieux concentré s'il était seul dans la classe.)
<b>Degré de contrôle</b>		
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou -</b>		
8	FAM+	euh.. plus mon père.
10	FAM+	Parce que lui n'est pas allé à l'école longtemps faque il sait que c'est important.
12	FAM-	Il m'encourage, mais pas plus que ça
14	FAM-	Je sais pas. (Ne sait pas pourquoi sa mère l'encourage peu.)
16	FAM-	Un peu, oui. (Ça la dérange que sa mère l'encourage peu.)
18	FAM-	Ça fait penser qu'il n'est pas là tout le temps pour moi
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
66	PREEHABI-	Non. (ne fait pas de plan.)
72	PREEHABI-	Non. J'ai peur que le monde dise que c'est niaiseux. (C'est pour ça qu'il ne partage pas ses textes à ses amis.)
76	PREEHABI+	Oui, mais plus à un prof. (Qu'il demande de l'aide.)
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
50	PREEVALE-	Bof, non, pas tant que ça. (pas utile de cibler une intention d'écriture.)
64	PREEVALE+	Ça doit être utile, la personne peut moins se tromper. (De faire un remue-ménages)
70	PREEVALE+	Oui. (C'est utile de faire des plans.)
74	PREEVALE+	Oui, ça peut être utile. Tu peux savoir si c'est bon ou pas. (de partager ses textes.)
82	PREEVALE+	Oui, parce que la personne, il peut t'aider. (Utile de demander de l'aide.)
84	PREEVAL+	C'est utile, parce que les idées te viennent plus. Moi, je comprends très

		bien pourquoi que nous devons nous préparer avant d'écrire, mais je n'ai jamais fait ça car moi j'écris et je trouve les idées en écrivant. (Toute la préécriture c'est utile, d'après il.)
88	PREEVALE-	Pas vraiment, j'ai pas besoin de ça pour écrire un texte. (Il dit que ce n'est pas utile pour il de faire la préécriture.)
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		
46	PREECON-	C'est ce que tu vas écrire.(intention d'écriture).
52	PREECON-	Non, je ne sais pas. (le destinataire).
58	PREECON+	Ben, écrire toutes nos idées sur feuilles et ensuite les assembler pour faire un texte. (Réponse pour le remue-méninges).
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		
48	PREECOMP-	Non, ben parce que quand j'écris c'est facile de trouver les idées, mais quand je fais un plan, c'est pas facile de trouver les idées. (C'est ce qu'il répond à la facilité de cibler une intention d'écriture.)
54	PREECOMP-	Non. (Pas facile de cibler le destinataire.)
60	PREECOMP-	Non. (Pas facile pour il de faire du remue-méninges.)
62	PREECOMP-	je ne suis pas capable de dire parfaitement ce que je vais écrire dans l'histoire (pas facile de faire un remue-méninges.)
68	PREECOMP-	Pour moi, non. (Ce n'est pas facile pour il de faire des plans.)
80	PREECOM-	Je sais pas... Je n'ai pas le réflexe de demander à un prof. J'ai plus le réflexe de rester dans mes affaires. (De demande de l'aide, pas facile pour il.)
86	PREECOMP-	(Fais signe que oui, que c'est difficile pour il de faire la préécriture.)

## PREMIÈRE ENTREVUE – ÉLÈVE M2

<b>INTÉRÊT (aimer faire...)</b>		
<b>Intérêt général + ou -</b>		
8	INTGEN+	Oui. (Il dit garder de bons souvenirs de son école primaire.)
10	INTGEN =	Il y a des jours (il parle de son intérêt pour l'école.)
12	INTGEN+	Oui, souvent, oui (Il dit qu'il aimait souvent l'école.)
32	INTGEN+	Rien. (Il ne se souvient de rien qui l'avait démotivé.)
34	INTGEN+	Non (Il confirme qu'il n'y a rien qui l'aurait démotivé.)
<b>Intérêt en français + ou -</b>		
20	INTFRAN-	Ça dépendait. (Il dit qu'il n'aimait pas toujours ses cours de français.)
42	INTFRAN+	Non. (Il n'y a pas d'activité qu'il a moins aimé.)
44	INTFRAN+	Oui. (Il dit qu'il aime tout ce que nous faisons en français.)
<b>Intérêt écriture + ou -</b>		
22	INTÉCRI-	Les productions écrites, ça j'aimais pas ça
24	INTÉCRI-	Je n'avais pas d'idées. (Il dit ne pas aimer les productions écrites parce qu'il n'a pas d'idées.)
28	INTÉCRI+	La production écrite sur les légendes égyptiennes. (Cette production l'avait vraiment motivé.)
30	INTÉCRI+	Ça m'a motivé à inventer des choses.
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou -</b>		
14	PERCCOMP+	On peut dire (Il dit qu'il était assez bon à l'école en général.)
16	PERCCOMP=	Je n'étais pas bon en français, mais je me débrouillais
18	PERCCOMP-	Sur une échelle de 1 à 5, je me donnerais 2. (Dans ses cours de français.)
46	PERCCOMP-	Non. (Il dit qu'il n'y a aucune activité qu'il est sûr de réussir.)
48	PERCCOMP+	Communication orale... (Il est sûr de réussir les communications orales.)
50	PERCCOMP+	En lecture oui (Il est sûr de réussir la lecture.)
52	PERCCOMP+	Comme <i>la Route de Chlifa</i> , je l'ai lu trois fois. En lecture, ça va bien
54	PERCCOMP+	Non (Il n'y a aucune activité pour lesquelles il doute de sa réussite.)
56	PERCCOMP+	Oui (Il est sûr de tout réussir en français.)
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
24	PERCCOM-PÉCRI-	Je n'avais pas d'idées. (Il dit ne pas aimer les productions écrites parce qu'il n'a pas d'idées.)
26	PERCCOM-	Oui. (Il dit qu'il restait pris avec les plans.)

	PÉCRI-	
58	PERCCOM-PÉCRI+	Oui, parfois, ça me prend deux cours avant de trouver mes idées, sinon ça va.
60	PERCCOM-PÉCRI+	Oui. (Il dit qu'une fois qu'il a trouvé ses idées, ça va bien pour écrire.)
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou –</b>		
40	PERCVALE+	Il n'y en a pas. (Il dit qu'il n'y a pas d'activités pour lesquelles il n'a pas senti l'utilité.)
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
		Pas de réponse
<b>Degré de contrôle</b>		
		Pas de réponse
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou –</b>		
36	FAM+	Ils m'encouragent.
38	FAM+	Oui, surtout mon père. (Il dit que c'est surtout son père qui l'aide.)
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
62	PREEHABI+	Je fais une tempête d'idées et je regroupe les éléments qui vont ensemble.
64	PREEHABI+	Oui (Il dit qu'il garde les meilleures idées.)
66	PREEHABI+	Détaillés non, mais je fais des plans
72	PREEHABI+	Pour le directeur de l'école, je vais plus mettre des mots à 50 piasses. Pis le quatrième et sixième année, je vais mettre plus normalement.
74	PREEHABI+	Oui (Il dit que le destinataire change sa façon de se préparer à écrire un texte.)
76	PREEHABI+	Je vais mettre plus de détails sur le directeur, mais je vais en enlever un petit peu pour les sixièmes
<b>Préécriture valeur + ou –</b>		
78	PREEVALE+	Oui, tu sais c'est quoi le nom de ton personnage, ce qui arrive, les événements. (Il trouve cela utile de faire une tempête d'idées.)
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
80	PREEINT+	Parfois long, mais c'est intéressant (de faire une tempête d'idées.)
<b>Préécriture connaissances + ou –</b>		
68	PREECON-	L'intention d'écrire un texte.
70	PREECON+	La personne qui reçoit le texte, qui va le lire.
72	PREECON+	Pour le directeur de l'école, je vais plus mettre des mots à 50 piasses. Pis le quatrième et sixième année, je vais mettre plus normalement.
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		

## DEUXIÈME ENTREVUE – ÉLÈVE M2

<b>INTÉRÊT (aimer faire...)</b>		
<b>Intérêt général + ou -</b>		
2	INTGEN+	Oui, parce que j'apprends plein de choses intéressantes. (Il dit aimer l'école.)
<b>Intérêt en français + ou -</b>		
6	INTFRAN+-	Quand même. Euh... j'aime pas beaucoup le français à cause de mes notes médiocres, les productions écrites, j'aime ça
8	INTFRAN+	Oui. (Il sent qu'il donne son maximum d'efforts.)
<b>Intérêt écriture + ou -</b>		
18	INTÉCRI+	Oui, parce que ça fait sortir ton imagination. (Il aime écrire.)
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou -</b>		
10	PERCCOMP+	Moyen. (Les cours de français sont moyennement difficiles.)
14	PERCCOMP+	Euh... quand même... c'est vrai que je suis bon, mais pas trop. Je vais sûrement réussir dans le $\frac{3}{4}$ des matières, mais pas en maths. C'est sûr que je vais pas réussir.
16	PERCCOMP+	Oui, avec des bonnes notes. (sa réussite en français.)
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
20	PERCOMPÉ-CRI+	Quand même, parce que j'utilise mon imagination. (Il se dit quand même bon en production écrite.)
22	PERCCOM-PÉCRI-	Parce que j'ai souvent des notes qui sont pas très, très bonnes.
70	PERCCOM-PÉCRI+	Oui. Je me suis amélioré pour mes fautes d'orthographe et dans la structure de mes textes.
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou -</b>		
26	PERCVALE+	Oui. parce que si tu as une job et que tu fais plein de fautes dans tes rapports, tu vas sûrement te faire mettre dehors. (Important de savoir bien écrire.)
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
12	CONTEX-TERNE	Entre les deux, comme l'examen, il était trop difficile, on n'a pas eu beaucoup de temps.
24	CONTRIN-TERNE	À mon, comment je peux dire ça, mon manque d'organisation dans mon texte. (Le fait qu'il n'est pas si bon en production écrite.)
<b>Degré de contrôle</b>		

72	CONTR-	Je ne sais pas. (Il ne sait pas ce qui l'a aidé à s'améliorer.)
74	CONTR+	La récupération, demain je vais venir et vous aller sûrement me montrer de nouvelles choses que je ne savais pas. (C'est ce qui ferait qu'il se sentirait meilleur.)
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou -</b>		
4	FAM+	Oui, si j'ai un beau bulletin, je vais avoir un <i>playstation</i> .
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
40	PREEHABI-	Oui, mais j'en fais pas souvent. (ne fait pas souvent de remue-ménages.)
48	PREEHABI	Oui. (Il fait des plans.)
54	PREEHABI+	Oui, à vous, mais pas à mes amis. (Il demande de l'aide.)
60	PREEHABI-	Non. (Il ne partage pas ses idées.)
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
32	PREEVALE+	Oui, mais je sais pas comment l'expliquer. (Trouve utile de cibler une intention d'écriture.)
38	PREEVALE+	Oui, ça, sinon, tu peux pas savoir la personne qui va recevoir la lettre. Si tu écris un texte pour les maternelles et que c'est un adulte qui le reçoit, il va te trouver bizarre.
46	PREEVALE+	Là dedans, tu peux trouver ce que tu vas mettre dans ton texte, les éléments...
52	PREEVALE+	Oui, pour t'orienter dans ton texte. (C'est utile de faire un plan.)
58	PREEVALE+	Oui, parce que si tu as un problème, tu peux avoir de l'aide
64	PREEVALE+	Oui, pour avoir les réactions des autres gens. (utile de partager ses idées.)
66	PREEVALE-	Pour moi, non, sincèrement non. Ben, j'étais habituée de le faire sans aide. Je trouve moi-même mon nombre de noms à faire. Destinataire, c'est important, sinon, non. (Ne crois pas que la préécriture est utile pour écrire.)
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
		Pas de réponse
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		
28	PREECONN-	Pas beaucoup... C'est penser à qui tu le donnes, le destinataire. (Sa définition de l'intention d'écriture.)
34	PREECONN+	La personne à qui tu écris le texte, la personne ciblée
		Pas de réponse
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		
30	PREECOMP-	Non, parce que j'ai de la misère à prendre les temps au sérieux. Si l'intention c'est de le remettre aujourd'hui, je me dis que je vais le remettre demain (difficile de cibler l'intention d'écriture.)
36	PREECOMP+	Oui, parce que ça fait longtemps que j'en fais.



42	PREECOMP+-	Oui, j'en ai fait l'année passée, mais je m'en souviens pas... c'était toute la classe, pas personnel. Et je ne suis pas très, très bon pour trouver des idées. (trouve facile de faire des remue-méninges.)
44	PREECOMP-	Pour sortir ce qui est texte, mais pas pour trouver quoi mettre dedans. (C'est son explication pour dire qu'il trouve cela difficile de faire un remue-méninges.)
50	PREECOMP+	Quand même, parce que avec le remue-méninges je sais déjà ce que je vais mettre dedans, quand je fais un remue-méninges
56	PREECOMP+	Quand même, quand vous êtes pas en train de travailler avec un autre élève, je viens... (il demande de l'aide.)
62	PREECOMP-	Non, je suis plus solitaire. (ce n'est pas facile pour lui de partager ses idées.)
68	PREECOMP+	Oui. (Il se sent plus en confiance quand il fait la préécriture.)

## PREMIÈRE ENTREVUE - ÉLÈVE FT1

INTÉRÊT (aimer faire...)		
Intérêt général + ou -		
10	INTGEN-	Ben, ça dépend des quelles années...
12	INTGEN-	Ben, il y a une année qui m'a beaucoup dérangé. C'est la quatrième année. Parce que mon professeur, quand on faisait pas... ben, quand on parlait, ben il claquait avec ses clés sur notre bureau. Ça me dérangeait.
14	INTGEN-	Oui, parce que c'est ça, là... cette année a été plus « toff »
16	INTGEN+	Ben, c'était le fun
18	INTGEN+	Oui (Il dit que ces années à son école de primaire de La Prairie ont été positives.)
20	INTGEN+	Ben, j'aime l'école mais, quand le professeur... T'sais, il y a des temps pour rire. J'aime les professeurs qu'y a des temps pour rire. Y en a qui aiment pas ça rire, ça met pas d'ambiance
22	INTGEN+	Oui (Il dit qu'il aime l'école quand il y a de l'ambiance, sinon, il n'aime pas ses cours.)
24	INTGEN+	Euh... l'année passée, on avait fait un gros labyrinthe,
26	INTGEN+	Dans le gymnase pour les plus jeunes. C'était ben le fun, ça nous a pris trois semaines à la fin, la journée de l'Halloween.
28	INTGEN+	Silence... Ben, il n'y en a pas que je me souviens qui étaient plus difficiles
30	INTGEN+	Non (Il dit ne pas se souvenir de projets qui étaient vraiment démotivants.)
Intérêt en français + ou -		
38	INTFRAN+	Ben, quelque chose que j'ai moins aimé, c'est... je ne me souviens plus c'est quoi... c'est <i>Douce chaleur</i> j'aurais aimé ça qu'il soit continu parce que j'étais vraiment embarqué dedans.
40	INTFRAN+	J'ai vraiment aimé ça : j'aime lire.
47	INTFRAN+	Ben, c'est une des choses que j'aime le plus en français (La communication orale, c'est ce qu'il préfère.)
49	INTFRAN+	Oui (Il dit qu'il est bon parce qu'il aime ça.)
51	INTFRAN+	Oui (Il confirme qu'il est bon parce qu'il aime faire des communications orales.)
55	INTFRAN+	Parce que j'aime écrire (Il dit qu'il peut réussir les productions écrites parce qu'il aime écrire.)
Intérêt écriture + ou -		
67	INTÉCRI+	Ben parce que à temps perdu j'aime ben ça écrire. Toute ma jeunesse, ma mère, quand j'écrivais, ben fallait toujours que j'aie mon dictionnaire, mon bescherelle pis faque... j'ai moins de misère avec ça.

69	INTÉCRI+	Oui (Il dit qu'il aime écrire parce que ça ne le dérange pas de chercher dans le dictionnaire.)
71	INTÉCRI+	Oui (Il dit que ça ne le dérange pas de chercher dans le dictionnaire, parce qu'il est habitué de le faire.)
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou –</b>		
43	PERCCOMP+	Ben, la communication orale, je suis bon là-dedans.
45	PERCCOMP+	Oui (Il dit que cela se passerait bien s'il devait faire une communication orale.)
49	PERCCOMP+	Oui (Il dit qu'il est bon parce qu'il aime ça.)
51	PERCCOMP+	Oui (Il confirme qu'il est bon parce qu'il aime faire des communications orales.)
57	PERCCOMP-	Euh...quand on lit des histoires et, après ça, on pose plein de questions, ça c'est difficile pour moi, mais je suis meilleur faire des résumés de l'histoire comment elle était, je suis meilleur que juste des questions, ça stresse
59	PERCCOMP-	Oui (Il confirme que c'est stressant de répondre à des questions suite à la lecture d'un texte.)
63	PERCCOMP-	Ben, je serai capable, mais c'est pas sûr que je passerai
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
53	PERCCOM-PÉCRI+	En écriture (Il dit qu'il pourrait réussir les productions écrites.)
55	PERCCOM-PÉCRI+	Parce que j'aime écrire (Il dit qu'il peut réussir les productions écrites parce qu'il aime écrire.)
65	PERCCOM-PÉCRI+	Oui (Il dit que c'est normalement facile pour lui de faire des productions écrites.)
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou –</b>		
36	PERCVALE+	Non (Il dit ne pas se souvenir de quelque chose dont il doutait de l'utilité.)
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
61	CONTREX-TERNE	Une année j'ai doublé, ben c'est en sixième année que j'ai doublé parce que à cause qu'on avait fait un gros examen pis j'ai coulé parce qu'il y avait trop de questions.
<b>Degré de contrôle</b>		
		Pas de réponse
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou –</b>		
32	FAM+	Ben vu que avant je dérapais, ils veulent pas que je recommence fa-qu'ils sont toujours là.

34	FAM+	Positif. (Il affirme que le fait que ses parents soient derrière lui est positif.)
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
73	PRÉÉHABI-	Je ne sais pas. (Il dit ne pas savoir comment il s'y prend pour préparer l'écriture de ses textes.)
75	PRÉÉHABI+	Ben, souvent je m'inspire de quelque chose qui m'est déjà arrivé dans ma vie, d'un animal ou quelque chose du genre (pour écrire des histoires.)
77	PRÉÉHABI+	Je m'inspire d'histoires. (Pour trouver des idées pour écrire.)
79	PRÉÉHABI+	Une histoire dont je m'inspire, c'est... (cherche longtemps)
81	PRÉÉHABI+	Amos D'Aragon (Il dit s'inspirer du roman Amos D'Aragon pour inventer des histoires.)
83	PRÉÉHABI+	Euh...souvent, on nous averti en avance sur par exemple, un texte sur un arbre, faque souvent je me prends un livre sur les arbres pis je le lis
85	PRÉÉHABI+	Oui (il dit qu'il va s'inspirer de textes courants qu'il a lus pour écrire ses propres textes.)
93	PRÉÉHABI+	J'en ai fais deux fois depuis le primaire. Pis, je trouve que ça m'a beaucoup aidé, parce que je savais pas trop quoi écrire comme histoire faque mon prof m'a conseillé ça.
95	PRÉÉHABI+	Oui (Il dit que c'est après avoir fait un remue-méninges qu'il a trouvé ses idées pour écrire.)
103	PRÉÉHABI-	Non (Il dit ne pas vouloir à avoir à faire toujours un remue-méninges.)
105	PRÉÉHABI-	Non, c'est dans ma tête. (Il dit ne pas faire de plan.)
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
97	PRÉÉVALE+	Oui (Il dit avoir trouvé cela utile de faire un remue-méninges.)
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
99	PRÉÉINT+	Oui (Il dit qu'il a trouvé cela intéressant de faire un remue-méninges.)
101	PRÉÉINT-	Ça dépend des fois, j'aime mieux m'inspirer d'histoires (que de faire un remue-méninges.)
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		
87	PRÉÉCON-	Non (Il dit ne pas savoir ce qu'est une intention d'écriture.)
89	PRÉÉCON-	Non (Il dit ne pas savoir ce qu'est un destinataire).
91	PRÉÉCON-	Non (Il dit ne pas savoir ce qu'est un remue-méninges).
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		
		Pas de réponse

## DEUXIÈME ENTREVUE – ÉLÈVE FT1

<b>INTÉRÊT (aimer faire...)</b>		
<b>Intérêt général + ou -</b>		
2	INTGEN+	Ben, j'aime l'école parce qu'on apprend plusieurs choses. Je trouve que l'ambiance est bonne avec les profs, c'est pas comme toutes les années.
<b>Intérêt en français + ou -</b>		
6	INTFRAN+	Oui, euh... ben l'année passé, les profs nous donnaient toute de suite notre travail, ils n'expliquaient pas. On rit des fois, l'année passée, on riait jamais, c'était juste du sérieux
8	INTFRAN+	Il y a des journées où ça travaille plus parce que mon moral est plus haut et d'autres ça travaille moins parce que mon moral est plus bas.
10	INTFRAN+	Ben, des fois, c'est avec les autres élèves, des examens que ça va bien et d'autres moins bien. (Il explique que ses efforts pour les cours de français dépendent de ce qu'il vit à l'extérieur.)
<b>Intérêt écriture + ou -</b>		
18	INTÉCRI+	Oui, surtout quand c'est des histoires.
20	INTÉCRI+	C'était le fun, mais j'ai trouvé ça plus difficile. (Écrire des textes descriptifs, c'est plus difficile pour lui.)
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou -</b>		
12	PERCCOMP+	Ça dépend c'est sur quoi qu'on travaille
14	PERCCOMP+	Euh... je ne m'en souviens pas, mais je sais des choses plus faciles comme le projet qu'on est en train de faire. Plus c'est intéressant, plus c'est facile de travailler
16	PERCCOMP+	Moi, je trouve que oui, ça va mieux que les autres années en français
20	PERCOMP-	C'était le fun, mais j'ai trouvé ça plus difficile. (Écrire des textes descriptifs, c'est plus difficile pour lui.)
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
22	PERCCOM-PÉCRI+	Oui (Se considère bon en écriture).
24	PERCCOM-PÉCRI+	Depuis le début de l'année je me suis amélioré, je suis passé de AD à S et je trouve que c'est une bonne amélioration
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou -</b>		
26	PERCVALE+	Oui, ben, quand plus tard, il va falloir faire des lettres au gouvernement, il faudra savoir bien écrire.

<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
78	CONTIN-TERN	Je me suis concentré plus la dessus.
84	PREECOMP+ CONTIN-TERN	Ben, en en faisant le plus possible, ça me mettrait plus en confiance parce que je me pratiquerais plus.(ce qui l'aiderait à s'améliorer)
<b>Degré de contrôle</b>		
		Pas de réponse
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou -</b>		
4	FAM+	Oui, ben ils veulent que j'apprenne pour que je puisse faire un bon métier plus tard
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
48	PREEHABI+	Oui, comme l'intro pis toute (Fait des plans).
54	PREEHABI	Oui.(Il lui arrive de demander de l'aide.)
56	PREEHABI	À mon prof ou à mes coéquipiers.(Il demande de l'aide).
62	PREEHABI+	Ben, si quelqu'un est bloqué, c'est sûr que je vais l'aider. (partager les idées.)
64	PREEHABI+	Oui.(ça lui arrive de montrer ses idées).
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
34	PREEVALE+	Oui, parce que ça nous dit ce qu'on doit faire.
40	PREEVALE+	Oui, parce qu'au moins on peut savoir à qui on l'envoie. Tu n'écritas la même affaire, de la même façon quand tu l'envoies à un jeune enfant ou un jeune adulte
46	PREEVALE+	Oui, parce que des fois, je ne sais pas trop quoi écrire et à la fin, ça me donne une idée de quoi je pourrais écrire. (Utilité du remue-méninges.)
52	PREEVALE+	Oui, parce que tu sais où mettre tes idées, à quelle place et à quel moment dans ton texte (De l'utilité des plans.)
60	PREEVALE+	Oui, ben parce que quand tu demandes ça peut t'amener des nouvelles idées. (Utilité de demander de l'aide.)
68	PREEVALE+	Oui, parce que les deux on peut s'échanger des idées, nous en donner des nouvelles et améliorer notre texte
70	PREEVALE+	Oui, en faisant ça on ne se perd pas dans notre texte quand on l'écrit.
80	PREEVALE+	Oui (Le cahier de préécriture l'a aidé à s'améliorer).
82	PREEVALE+	Quand on faisait notre plan, ça faisait que si ça se tenait pas on peut le voir dès le début, les autres années on le faisait pas, on pouvait pas voir si ça se tenait ou pas (l'utilité du cahier de préécriture.)
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
32	PREEINT+	Moi, j'aime beaucoup la peur, écouter des films de peur, donc ça m'intéressait plus (Explique la facilité qu'il avait à écrire selon certai-

		nes intentions.)
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		
28	PREECONN+	Euh... je pense que c'est quand tu as l'intention d'écrire à quelqu'un... on avait un objectif à faire. Comme le texte de peur, l'objectif était de faire peur
36	PREECONN+	Euh... ben, c'est la personne à qui tu vas l'envoyer. Comme la lettre de Noël, le destinataire, c'était les jeunes enfants
42	PREECONN+	Oui, c'est à tous les débuts de productions écrites, tu mets toutes tes idées en même temps et ensuite tu les démêles pour savoir ce que tu veux. (Sur le remue-ménages)
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		
30	PREECOMP+	Ben, ça dépend des fois. (facilité à cibler son intention d'écriture)
32	PREECOMP+	Moi, j'aime beaucoup la peur, écouter des films de peur, donc ça m'intéressait plus (Explique la facilité qu'il avait à écrire selon certaines intentions.)
38	PREECOMP+	Oui, c'est ben c'est facile parce que... je sais pas trop. (Facilité à cibler le destinataire.)
44	PREECOMP+	Oui, ben je trouve ça vraiment facile, tu as juste à mettre toutes tes idées ensemble et après ça va faire une super idée
50	PREECOMP+	C'est facile. (de faire des plans.)
58	PREECOMP+	Oui (C'est facile pour lui de demander de l'aide.)
66	PREECOMP+-	Ça dépend, des fois, c'est plus difficile, j'ai peur que ça n'ait pas d'allure pour eux autres, c'est plus facile si j'ai des bonnes idées
72	PREECOMP+	Ben, c'est sûr, que si je me perds, c'est sur que je vais aller voir où j'en suis dans mes idées, faque c'est sur que je suis plus en confiance. (Se sent plus en confiance après avoir fait la préécriture.)
74	PREECOMP+	Oui, je trouve que je me suis amélioré pas mal dans toute. Au début, j'avais de la difficulté à accorder mes verbes, là, ça s'est pas mal amélioré. Le pluriel aussi.
76	PREECOMP+	Oui, ben, au début, j'écrivais mes notes et des fois, ça ne se tenait pas ensemble
78	PREECOMP+	Je me suis concentré plus la dessus.
80	PREECOMP+	Oui (Le cahier de préécriture l'a aidé à s'améliorer).
82	PREECOMP+	Quand on faisait notre plan, ça faisait que si ça se tenait pas on peut le voir dès le début, les autres années on le faisait pas, on pouvait pas voir si ça se tenait ou pas (l'utilité du cahier de préécriture.)
84	PREECOMP+	Ben, en en faisant le plus possible, ça me mettrait plus en confiance parce que je me pratiquerais plus.(ce qui l'aiderait à s'améliorer)

## PREMIÈRE ENTREVUE – ÉLÈVE FT2

<b>INTÉRÊT (aimer faire...)</b>		
<b>Intérêt général + ou -</b>		
6	INTGEN+	Oui (Il garde de bons souvenirs de son école primaire.)
8	INTGEN+	Ben, moyen (Il dit qu'il aime de façon moyenne l'école.)
10	INTGEN+	Parce qu'on rencontre des amis, mais on travaille fort
<b>Intérêt français + ou -</b>		
16	INTFRAN+	Oui, assez souvent. (Il dit qu'il aimait ses cours de français assez souvent.)
18	INTFRAN+	Oui (il dit qu'il trouvait ses cours de français intéressants.)
22	INTFRAN-	Oui. Fallait faire un club de lecture, une pratique pour l'examen du Ministère, moi et Marie-Pier on l'avait pas eu et on était triste
34	INTFRAN+	Non, je ne pense pas. (Il n'y a aucune activité pour laquelle il n'avait pas d'intérêt.)
<b>Intérêt écriture + ou -</b>		
20	INTÉCRI+	Euh... on avait composé une histoire avec une figure de style. La tête dans les nuages
64	INTÉCRI+	8 et 9
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou -</b>		
12	PERCCOMP+	Bonne
14	PERCCOMP+	J'avais des bonnes notes, je n'avais pas trop de difficulté
24	PERCCOMP-	Oui (Il avait été démotivé parce qu'il avait peur d'échouer.)
36	PERCCOMP+	Oui, parce que j'écoute bien en classe, mais je sais pas mais des fois je peux penser une chose, mais c'est pas ça.
38	PERCCOMP+	Oui, si c'est quelque chose qu'on a déjà appris
39	PERCCOMP+	Je serais pas inquiète non plus en écriture.
41	PERCCOMP+	Oui, je pense que ça va bien aller
43	PERCCOMP+	Non, je ne pense pas (Il n'y a aucune activité dont il doute de sa réussite.)
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
45	PERCCOM-PÉCR+	Oui (C'est facile pour il d'écrire des textes.)
47	PERCCOM-PÉCRI+	Ben, dans mon entourage, je vis beaucoup de choses puis je me base là-dessus et j'ai assez de facilité à écrire, j'aime ça écrire.
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou -</b>		
30	PERCVALE+	Non, je ne pense pas



32	PERCVALE+	Non (Ne trouve aucune activité pour laquelle il doutait de l'utilité).
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		
		Pas de réponse
<b>Degré de contrôle</b>		
		Pas de réponse
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou -</b>		
26	FAM+	Oui, ben si on a des mauvaises notes moi et mon frère ben ils vont nous le dire, mais ils vont nous aider pour nous en sortir
28	FAM+	Oui (ses parents sont un soutien pour il.)
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
49	PRÉÉHABI+	Ben, nous l'année passée on faisait toujours un plan avant d'écrire pour ne pas oublier nos idées et pis des fois, on veut les approfondir et s'en souvenir
57	PRÉÉHABI+	Oui, il y a des mots qu'un enfant de sixième année ne comprendrait pas et qu'un directeur va comprendre
60	PRÉÉHABI+	Ben, quand tu trouves des idées, mais t'aimes pas toujours ça les écrire et tu voudrais les développer tout de suite quand tu écris ton plan tu voudrais juste écrire des repères, mais des fois il faut que tu les approfondisses parce que sinon tu ne te souviendras plus de ce que tu voulais dire
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
51	PRÉÉVALE+	Oui, ça nous aide à trouver des arguments et en choisir
60	PRÉÉVALE+	Ben, quand tu trouves des idées, mais t'aimes pas toujours ça les écrire et tu voudrais les développer tout de suite quand tu écris ton plan tu voudrais juste écrire des repères, mais des fois il faut que tu les approfondisses parce que sinon tu ne te souviendras plus de ce que tu voulais dire
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
60	PRÉÉINT-	Ben, quand tu trouves des idées, mais t'aimes pas toujours ça les écrire et tu voudrais les développer tout de suite quand tu écris ton plan tu voudrais juste écrire des repères, mais des fois il faut que tu les approfondisses parce que sinon tu ne te souviendras plus de ce que tu voulais dire
62	PRÉÉINT-	Oui (Il dit qu'il faut faire des plans détaillés, mais il aimerait pouvoir s'en passer.)
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		
53	PRÉÉCON+	C'est un message qu'on veut faire passer en écrivant notre texte qu'on veut que la personne comprenne
55	PRÉÉCON+	C'est la personne à qui on donne le texte

Préécriture compétence + ou -		
		Pas de réponse

## DEUXIÈME ENTREVUE – ÉLÈVE FT2

<b>INTÉRÊT (aimer faire...</b>		
<b>Intérêt général + ou –</b>		
2	INTGEN+-	Ben, j'aime pas l'école en tant que til, ben, je me dis que c'est comme ça qu'on va travailler plus tard
<b>Intérêt en français + ou –</b>		
6	INTFRAN+-	Ça dépend ce qu'on fait. Des fois on a déjà vu des choses qu'on sait déjà, mais que d'autres comprennent pour être sûr qu'on a bien compris et là c'est plus long.
8	INTFRAN+	Oui, je donne mon maximum
<b>Intérêt écriture + ou –</b>		
20	INTÉCRI+	Oui
<b>PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE</b>		
<b>Perception de sa compétence générale + ou –</b>		
10	PERCCOMP+	Ça dépend ce que fait, ce qu'on voit
12	PERCCOMP-	Des fois on lit des textes où il y a des mots compliqués, on ne comprend pas toujours ce qu'ils veulent dire.
14	PERCCOMP+	Euh... as vraiment
16	PERCOMP+	Oui (Il croit qu'il va réussir son année.)
18	PERCOMP+	Oui (Il croit qu'il va réussir avec de bonnes notes.)
<b>Perception de sa compétence à écrire</b>		
22	PERCOMPE-CRI+	Oui (Il se trouve bon en écriture.)
24	PERCOMPE-CRI+	Je fais pas beaucoup d'erreurs, pis j'ai de la facilité à imaginer des choses pour écrire. (Raison pour laquelle il se trouve bon en écriture.)
62	PERCCOM-PÉCRI+	Euh.. ben oui, je trouve que j'ai plus d'idées que l'année passée. Avant, on ne faisait pas l'intention, le destinataire et le remue-méninges. On faisait juste le plan. Cette année je trouve que ça m'aide. Ça donne plus d'idées et on sait plus où on s'en va.
60	PERCCOM-PÉCRI+	Ben oui, parce que tu sais que tes idées sont écrites et que tu seras pas perdu quand tu vas arriver devant ta feuille et qu'il est blanche
<b>PERCEPTION DE LA VALEUR</b>		
<b>Perception de la valeur + ou –</b>		
26	PERCVALE+	Oui, parce que ça dépend du métier qu'on veut faire plus tard, mais si on veut faire notre cv et écrire des lettres à nos parents, c'est pas fun s'il y a plein de fautes
<b>PERCEPTION DU CONTRÔLE DE LA TÂCHE</b>		
<b>Perception de la cause interne ou externe</b>		

12	CONTEXTER	Des fois on lit des textes où il y a des mots compliqués, on ne comprend pas toujours ce qu'ils veulent dire.
24	CONTRIN-TERNE	Je fais pas beaucoup d'erreurs, pis j'ai de la facilité à imaginer des choses pour écrire. (Raison pour laquelle il se trouve bon en écriture.)
<b>Degré de contrôle</b>		
		Pas de réponse
<b>CONTEXTE FAMILIAL</b>		
<b>Contexte familial + ou -</b>		
4.	FAM+	Euh oui. (ses parents l'encouragent).
<b>PRÉÉCRITURE</b>		
<b>Préécriture habitudes + ou -</b>		
42	PREEHABI-	J'en fais pas tout le temps mais je devrais parce que c'est utile et ça t'aide à développer plus ton texte (Faire des remue-ménages.)
46	PREEHABI+	Oui. (Il fait des plans)
52	PREEHABI+	Euh... oui, des fois à mes amis on demande s'ils ont aimé notre texte, si nos idées sont bonnes et si on a respecté notre intention d'écriture.
<b>Préécriture valeur + ou -</b>		
32	PREEVALE+	Oui, parce que si tu sais pas c'est quoi ton but. Tu peux pas vraiment... ben, c'est plus compliqué d'écrire quand tu sais pas c'est quoi qu'il faut que tu fasses.
40	PREEVALE+	Ben oui, tu n'éciras pas de la même façon. Avant, je n'avais pas de destinataire et mes textes n'avaient pas de sens. Maintenant, ça m'aide à avoir un texte clair avec des mots de même niveau.
50	PREEVALE+	Oui, parce que sans plan ton texte ne sera pas structuré, ça va être plus compliqué de donner toutes tes idées, dans ton texte parfois, il va te manquer des choses
56	PREEVALE+	Ça t'aide à améliorer tes idées et ça peut t'en donner des nouvelles. (De l'utilité de demander de l'aide.)
58	PREEVALE+	Ben oui parce que sinon, si tu fais pas ça, ton texte n'aura pas de sens et n'aura pas autant de détails que si tu n'avais pas fait la préécriture
60	PREEVALE+ PREECOMP+ PERCCOM- PÉCRI+	Ben oui, parce que tu sais que tes idées sont écrites et que tu seras pas perdu quand tu vas arriver devant ta feuille et qu'il est blanche
62	PREEVALE+	Euh.. ben oui, je trouve que j'ai plus d'idées que l'année passée. Avant, on ne faisait pas l'intention, le destinataire et le remue-méninge. On faisait juste le plan. Cette année je trouve que ça m'aide. Ça donne plus d'idées et on sait plus où on s'en va.
64	PREEVALE+	Oui (Il se sent meilleur en production écriture parce qu'il fait la préécriture.)
<b>Préécriture intérêt + ou -</b>		
		Pas de réponse
<b>Préécriture connaissances + ou -</b>		

28	PREECONN+	Ben, c'est ce qu'on veut faire découvrir des choses aux personnes, c'est le message qu'on veut faire passer par nos textes.
34	PREECONN+	C'est la personne qu'on veut cibler, qu'on veut... à qui on veut que notre texte se fasse lire
<b>Préécriture compétence + ou -</b>		
30	PREECOMP+	Oui (facile pour il d'écrire)
36	PREECOMP+	Euh... ben oui, quand, souvent c'est vous qui le donnez
38	PREECOMP+	Ben oui, si tu écris à des jeunes élèves t'as des mots qu'ils vont comprendre, des plus âgés, ben il faut que tu ailles selon leur âge
44	PREECOMP+-	Euh.. c'est plus compliqué quand tu ... c'est plus donner plus d'idées et c'est plus difficiles de toutes les sortir et de les écrire
48	PREECOMP+-	Euh.. ça dépend des fois, des fois, je fais plus des phrases, j'oublie des choses et je ne fie pas à mon plan
54	PREECOMP+	Ben, on demande à des amis (C'est donc facile de demander de l'aide)
60	PREECOMP+	Ben oui, parce que tu sais que tes idées sont écrites et que tu seras pas perdu quand tu vas arriver devant ta feuille et qu'il est blanche

## BIBLIOGRAPHIE

- AEQJ (collectif), 1998. *Peurs sauvages*. St-Laurent : Éditions Pierre Tysseyre.
- Archambault, J et R. Chouinard. 2003. *Vers une gestion éducative de la classe*, 2<sup>e</sup> éd. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- Barré-De Miniac, C. 2002. « Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions ». *Pratiques*, no 113/114, p.29-40.
- Bautier E. et D. Bucheton. 1995. « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? » *Le français aujourd'hui*, no 111, p.26-35.
- Barbeau, D. A., Montini et C. Roy. 1997. *Sur les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : AQPC (Association québécoise de pédagogie collégiale).
- Beauchemin, Y. 2001. « Perdu » Chap. in *Une nuit à l'hôtel*. p.171 Montréal, Éditions Québec/Amérique.
- Beaulieu, V.-L. 2003. « La passage des Murailles et le Père Ambroise » Chap. In *Contes, Légendes et récits du Bas-du-Fleuve, 1. Les Temps sauvages*. Paroisse Notre-Dame-des-Neiges : Éditions Trois-Pistoles.
- Bergeron, R. et B. Harvey. 1997. « Quand la production de récits devient un véritable problème à résoudre ». In *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, sous la dir. de Monique Noël-Gaudreault, p163 - 178. Les cahiers du centre de recherche en littérature québécoise, no 21. Nuit blanche éditeur. Montréal : Gallimard.
- Bersianik, L. 1997. *Permafrost* : Montréal, Leméac.
- Béatrix Koehler, D. C. Nidegger, N. Revaz, W. Riesen et M. Wirthner. 1999. *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées: des discours aux activités, en classe de 6<sup>e</sup>*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique ; Le Mont-sur-Lausanne: Loisirs et pédagogie.
- Blain, S. (1995) « Écrire et réviser avec ses pairs ». *Québec Français*, no 97, pp.28-30
- Boily, R. C. Dubé, J. Fournier, J.-C. Gagnon, L. Goupil et G. Lacoste (1977). « La littérature au secondaire; 2<sup>e</sup> partie. Le travail de lecture et d'écriture ». *Québec français*, no 27, p. 21-23.

- Boily, M.C. 2005. *Analyse de profils motivationnels d'élèves du secondaire III*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 260 p.
- Boyer, J-Y. 1998. « Le concept de résolution de problèmes pour comprendre et enseigner la lecture et l'écriture » In *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, sous la dir. de C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier, p. 45-71. Montréal : Éditions Logiques.
- Bressoux, P et Pansu, P. 2004. « Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves ». In *Comprendre les apprentissages*, sous la dir. de Gentaz, E. et P.Dessus. p. 185-203 Paris. Dunod.
- Brien, R. 1993. « La planification d'activités de formation : vers l'essentiel. » In *Dans la planification de l'enseignement, deux approches, deux visions?*, sous la dir. de R. Viau, p.13-35. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Brophy, J. 1987. « Synthesis of research on strategies for motivating students to learn», *Educational Leadership*, vol. 45, no 2, p.40-48.
- Brophy, J. et M. Merrick.1987. « Motivation Students to Lean : An experiment in Junior High Social Studies Classes». *Research Series* no 183. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Bucheton, D. 1997. *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles: Académie de Versailles : CRDP.
- Buchs, C., L. Filisetti, F. Butera et A. Quiamzade. 2004. « Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe? » In *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*, sous la dir. de E. Gentaz et P. Dessus, p.169 - 181. Paris : Dunod.
- Chartrand, S.-G. 1997. « Le programme de français 1995 : un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire». *Québec français*, no 105, p. 48-51.
- Collins, A et D. Gentner. 1980. «A framework for a Cognitive theory of writing». In *Cognitive Processes in Writing*, sous la dir. de L. W. Gregg et E. R. Steinberg, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornaire, C. et P. Raymond. 1994. *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Cornaire, C. et P. Raymond. 1999. *La production écrite en didactique des langues*. Paris : CEC.
- Corno, L. et M. M. Rohrkemper.1985. «The intrinsic motivation to learn in classroom». In sous la dir. de Ames, C. et Ames, R.E. *Research on motivation in education : the classroom milieu*, vol.2, p.53-90. New York : Academic Press.

- Danielson, C. et L. Abrutyn. 1997. *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development.
- Deci, E.L. 1992. « The relation of interest to the motivation of behavior : a self-determination theory perspective ». In *The role of interest in learning and development*, sous la dir. de K. A. Renninguer, p. 43-70. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E.L., A.J. Schwartz, L. Sheinman, L. et R.M. Ryan. 1981. «An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children : Reflexions on intrinsic motivation and perceived competence ». *Journal of Educational Psychology*, no 73, p. 642-650.
- De Koninck, G. 1998. "Dis-moi comment tu réponds, je te dirai ce que tu vauX." Québec Français no 111, p. 57-67.
- De Koninck, G. 2005. *Lire et écrire au secondaire. Un défi signifiant*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Delcambre, I et Reuter, Y. 2002. « Images du scripteur et rapports à l'écriture ». *Pratiques* no 113/114, p.7-28.
- Delforce, B. 1993. « De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences. » Actes du colloque Théodile-Crel. Suisse, Neuchâtel : Éditions Peter Lang.
- Denoncourt, I., T. Bouffard, V. Dubois, M. Mc Intyre. 2004. « Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 1, p. 71-89.
- Douglas Williams, J. 2003. *Student engagement at School. A sense of belonging and participation. Result from PISA 2000*. OCDE.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Leduc. 1996. *Pour une lecture littéraire 1, Approches historiques et théoriques, Propositions pour la classe de français*. Bruxils : Éditions De Boeck et Larcier.
- Dulude, F. 1985. « Écrire un texte : un travail de patience ». *Québec français*, no 60, p.68-70.
- Ellis, D. 1992. *La clé du savoir*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Far, R. et B. Tone. 1998. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Fayol, M. 1992. « L'écrit : perspectives cognitives ». In *Les entretiens Nathan. Lecture et écriture*, sous la dir. de A. Bentolila p.101-126. Paris : Nathan.



- Fayol, M. 1997. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fenouillet, F. 2003. *Motivation, mémoire et pédagogie*. Paris : L'Harmattan.
- Fijalkow, J. 2000. *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Paris : ESF.
- Flower, L. et Hayes, J.R. (1980a). The dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constraints. In *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. et Hayes, J. R. 1980b. «The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem». *College Composition and Communication*, vol. 31. no 1, p. 21-32.
- Flower, L. et J.R. Hayes, J.R. 1981 «A cognitive Process Theory of Writing». *College Composition and Communication*, vol. 32. no 4, p. 365-387.
- Fortier, G et Préfontaine, C. 2006. *Mon cahier de lecture de textes littéraires narratifs* [document inédit]
- Fortin, J et C. Tremblay. 2005. *Rendez-vous, français 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, manuel A*. Montréal : Graficor, Chenelière Éducation.
- Garcia-Debanc, C. 1995. « La production d'écrits tel qu'on l'enseigne aujourd'hui ». *Étude linguistique appliquée*, no 99, p.56-73.
- Giasson, J. 2003. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G. 1998. *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.
- Goupil, G. 2000 *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G. et Lusignan, G. 2006. *Le portfolio au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Granger, N. 2005 *Évaluation de l'impact des perceptions des élèves envers les méthodes pédagogiques utilisées dans les cours de français au secondaire en regard de leur motivation*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Guillemette, F. 2004 « Enseignement stratégique et autonomisation ». In *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, sous la dir. de A. Presseau, p. 141-162. Montréal : Chenelière.McGraw-Hill

- Halberstadt, W. 2001. Le portfolio européen des langues. Dossier : évaluation et certification en langues. *Les langues modernes*, no 2, 38-47.
- Hayes, J.R. 1998. « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. » In *La rédaction de textes, approche cognitive*, sous la dir. de A. Piolat et A. Pélissier, p.50-101. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jasmin, C. 1995. *Partir à l'aventure, loin, très loin*. Montréal : Les éditions Québecor.
- Lavil, E., J. Smith et L. O'Ryan. 2002. « The writing approaches of secondary students ». *British journal of Educational Psychology*, no 72, 399-418.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> éd. Montréal : Guérin.
- Lippa, S.E. et R. Harlin. 1990. Assessment insights teacher's beliefs and practices about process writing. Conférence présentée à l'*Annual Meeting of Eastern Educational Research Association*. Clearwater, FL., 14-17 février.
- Louis, R. 1999. *L'évaluation des apprentissages en classe*. Laval : Études vivantes.
- Maillet, A. 1999. *Chronique d'une sorcière des vents*. Montréal : Leméac.
- Marineau, M. 1992. *La route de Chlifa*. Montréal : Québec/Amérique Jeunesse.
- Martinot, D. 2001. « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 483-502.
- McCombs, B.L. 1988. « Motivational skills training : combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. » In *Learning and study strategies : issues in assessment, instruction, and evaluation*, sous la dir. De C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P.A Alexander, p.141-169. New York, Academic Press.
- McCombs, B.L. et J.E. Pope. 2000. *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*. Paris : DeBoeck
- Ménard, L. 1990. « Enseigner... apprendre. Et si écrire rimait avec plaisir? ou l'apprentissage de l'écriture, revu et corrigé ». *Pédagogie collégiale*, vol.4 no 2, p.16-19.
- Ministère du l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1980 *Programme de français langue maternel. Formation générale secondaire*. Québec : Direction générale des programmes, direction de la formation générale
- Ministère du l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1982. *Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle, formation générale secondaire*. Québec : Direction générale des programmes, direction de la formation générale.

- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1995. *Programme d'études. Le français enseignement secondaire*. Québec : Direction générale des programmes, direction de la formation générale.
- Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Direction générale des programmes, direction de la formation générale.
- Moffet, J-D. 1992. « Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial. » In *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, sous la dir. de C. Préfontaine et M. Lebrun, p. 83-103. Montréal : Éditions Logiques.
- Morissette, R. 2002. *Accompagner la construction du savoir*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Noël-Gaudreault, M. 1997. « Lecture-écriture de l'objet littéraire » In *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, sous la dir. de Monique Noël-Gaudreault, p.107-125, Les cahiers du centre de recherche en littérature québécoise, no 21. Nuit blanche éditeur. Montréal : Gallimard
- Noël-Gaudreault, M. 1992. « La révision de texte en milieu montréalais pluriethnique : une approche coopérative ». In *L'hétérogénéité des apprenants*, sous la dir. de M. Lebrun et M.-C. Paret , p. 222-225. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé.
- Odell, L. 1980. «Teaching writing by teaching the process of discovery : an interdisciplinary enterprise». In *Cognitive Processes in Writing*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris, S. et L. Ayres. 2000. *Réfléchir et devenir : apprendre en autonomie: des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Issy-les-Moulineaux: De Boeck Université Paris.
- Paris. S.G. et J.C. Turner. 1994. «Situating motivation». In *Student motivation, cognition and learning*, sous la dir. de P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein, p. 213-237. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Penloup, M-C. 1994. « Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture ». *Le français aujourd'hui*, no 108, p.30-38.
- Perrenoud, C. 1997 « Enseigner l'écriture, Paroles d'enseignants. » *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie*, no 84.
- Piolat, A et A. Pélissier. (dir.) 1998 *La rédaction de textes, approche cognitive*. Paris : Delachaux et Niestlé
- Pintrich, R.P. et Garcia, T. 1994. *Self-regulated learning in college students : knowledge, strategies and motivation*,. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Préfontaine, Cl., G. Fortier, G. Lusignan, M. Lebrun et M. Gagnon. 1994. « Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture. ». In *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?* sous la dir. de C. Préfontaine et G. Fortier, p. 153-164. Montréal: Logiques.
- Préfontaine, C. 1988. « L'expression écrite. Le processus d'écriture. » *Québec français*, no 69, p.18-21.
- Préfontaine, C. 1998 *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Préfontaine, C. et G. Fortier. 2005a. *Mon portfolio. Apprentissage en écriture au secondaire*. Montréal : sChenelière/McGraw-Hill.
- Préfontaine, C. et G. Fortier. 2005b. *Mon portfolio d'apprentissage en écriture. Guide pédagogique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Presseau, A. (dir) 2004. *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- Ropé, F. 1990. *Enseigner le français*. Paris : Éditions universitaires.
- Ropé, F. et L. Tanguy. 1994. (dir) 1994. *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* : Paris. Editions l'Harmattan.
- Roy, G-R et Boudreau.G. 1995. « Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive : quinze ans plus tard. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, no 1. p. 5-16.
- Sarrazin, G (dir) 1995. *Test de rendement pour francophones, adaptation canadienne*. Toronto : The Psychological Corporation.
- Savoie-Zajc, L. et t. Karsenti. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent : ERPI.
- Scardamalia, M. et c. Bereiter. 1998. «L'expertise en lecture-rédaction». In *La rédaction de textes. Approche cognitive*, sous la dir. de A. Piolat et A. Pélissier, p. 14-50. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Shanahan, T. 1997. «Reading-writing relationships, thematic units, inquiry learning... In pursuit of effective integrated literacy instruction». *The Reading Teacher*, vol. 51, no 1, p.12-19.

- SeGEC. 1995. *Écrire pour apprendre*. Cahiers du SeGEC, no 2. Bruxils : LICAP.
- Simard, C. 1995. *Planification dans Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvel option éducative*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Sorin, N. 2003. « De la lecture littéraire à l'écriture littéraire, le rôle de la littérature pour la jeunesse au primaire ». *Caractères*, no 11, pages 28-36.
- Stanké, A. et I. Quesnel. 1990. *La passion d'écrire*. Montréal : Stanké. Vidéocassette VHS, 60 min., son, couleur.
- Steinberg, E.R. 1995. « A garden of opportunities and a thicket of dangers ». In Sous la dir. De Sarrazin, G. In *Test de rendement pour francophones, adaptation canadienne*, sous la dir. de G. Sarrazin, Toronto : The Psychological Corporation.
- Stipek, P.J. 1996. « Motivation and instruction ». In *Handbook of educational psychology*, sous la dir. De D. Berliner et R. Calfee, p. 95-133. New York: MacMillan inc.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. 2006. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tremblay, M. (1985) « Douce chaleur » In *Contes pour buveurs attardés*, p.127-131. Montréal : Bibliothèque Québécoise.
- Vallerand, R. J. et E.E. Thill. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Études Vivantes.
- Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. 1999. *La motivation dans l'apprentissage du français*. Ville Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI).
- Viau, R. 2002. « L'évaluation source de motivation ou de démotivation ». Québec Français, no 127, p. 77-79.
- Villeneuve, M et J. Laliberté. 2002. « Changer son enseignement en utilisant le portfolio ». *Vie pédagogique*, no 122, p.28-30.
- Vollmeyer, R et F. Rheinberg. 2004. « Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 1, p.91-104.

Wason, P.C. 1980. «Specific Thoughts on the writing process.» In *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.